

V Conferência Internacional para a Inclusão 2018

Livro de atas



INCLUDI

Conferência Internacional
para a Inclusão

Livro de Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão - 2018

Ficha técnica

Título

Livro de atas da V Conferência Internacional para a Inclusão - 2018

Organizadores

Carla Freire

Catarina Mangas

Jenny Sousa

Edição

Politécnico de Leiria

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Ação do CICS.NOVA.IPLeiria

Centro de Estudos em Educação e Inovação

Local

Leiria

Data de publicação

2019

Projeto gráfico

Carlos Silva

ISBN

978-989-8797-34-6

Comissão Organizadora da Conferência

Ana Margarida Carreira (ESECS, Politécnico de Leiria)

Ana Saldanha (CICS.NOVA-iACT)

Carla Freire (CI&DEI, CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

Catarina Mangas (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Célia Sousa (CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

Jaime Ribeiro (CIDTFF, ESSLei Politécnico de Leiria)

Jenny Sousa (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Joana Sousa (CICS.NOVA-iACT, ESEC, IP Coimbra)

Nuno Fragata (CICS.NOVA-iACT, LIDA, ESAD.CR, Politécnico de Leiria)

Olga Santos (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Pedro Ferreira (ESECS, Politécnico de Leiria)

Comissão Científica da Conferência

Ana Saldanha (CICS.NOVA-iACT)

Carla Lopes (ESTG, Politécnico de Leiria)

Carla Freire (CI&DEI, CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

Catarina Mangas (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Célia Sousa (CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

Cláudia Martins (Instituto Politécnico de Bragança)

Eduardo Cardoso (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Departamento de Design e Expressão Gráfica da Faculdade de Arquitetura)

Fernando Magalhães (CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria)

Filipe Santos (ESECS, Politécnico de Leiria)

Graça Seco (Politécnico de Leiria)

Helena Mesquita (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Henrique Gil (AGE.COMM – Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Hugo Menino (CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Isabel Cuadrado Gordillo (Universidade da Extremadura, Espanha)

Isabel Rebelo (ESECS, Politécnico de Leiria)

Jaime Ribeiro (CIDTFF, ESSLei Politécnico de Leiria)

Jenny Sousa (CICS.NOVA-iACT, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Jorge Varela (CICS.NOVA-iACT, Politécnico de Leiria)

José Ramos Sanchez (Universidad de Extremadura – Facultad de Educación)

Josélia Neves (Hamad Bin Khalifa University)

Luís Barbeiro (ESECS – Politécnico de Leiria)

Luís Marcelino (ESTG, Politécnico de Leiria)

Manuela Francisco (LE@D, Universidade Aberta e Politécnico de Leiria)

Marco Batista (Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Marco Ferruzca (Universidad Autónoma Metropolitana)

Margarida Almeida (Universidade de Aveiro, Digimedia – Digital Media and Interaction)

Maria Antónia Barreto (Politécnico de Leiria)

Maria de São Pedro Lopes (Politécnico de Leiria)

Nora Cavaco (The Nora Cavaco Institute International Center of Neuropsychology and Autism)

Nuno Fragata (CICS.NOVA-iACT, LIDA, ESAD.CR, Politécnico de Leiria)

Olga Santos (CICS.NOVA-iACT, CE&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

Paula Hunt (Disability, Education & Development – DED)

Pedro Ferreira (CICS.NOVA-iACT, ESECS, Politécnico de Leiria)

Regina Heidrich (Universidade Feevale, Brasil)

Renato Bispo (ESAD.CR, Politécnico da Leiria)

Rita Cadima (Politécnico de Leiria)

Rui Matos (CIEQV, ESECS, Politécnico de Leiria)

Sandrina Milhano (CI&DEI, CICS.NOVA, ESECS, Politécnico de Leiria)

Sara Mónico (CICS.NOVA, Politécnico de Leiria, APCEP)

Susana Monteiro (Politécnico de Leiria, Instituto Jurídico Portucalense)

Susana Nunes (Politécnico de Leiria & CELGA-ILTEC (Universidade de Coimbra)

Índice

Livro de Atas da V Conferência Internacional para a Inclusão - 2018.....	ii
Ficha técnica.....	ii
Comissão Organizadora da Conferência.....	iii
Comissão Científica da Conferência.....	iv
Índice.....	vi
Nota introdutória.....	10
ProLearn4ALL Maletas pedagógicas para TODOS.....	11
Desafios e contributos dos estudantes do Ensino Superior nas fases iniciais do projeto ProLearn4ALL.....	12
Desenhar para capacitar.....	19
Valentim Visão: incluir pela positiva.....	31
Artigos.....	43
Bragança+: projeto de implementação de acessibilidade audiovisual para pessoas cegas ou com baixa visão no centro de arte contemporânea graça morais.....	44
Comunicação em cuidados de saúde primários com pessoas com deficiência visual.....	54
Boneco inclusivo para motivar o aprendizado em Braille Inclusive doll to motivate learning in Braille.....	67
Bibliotecas digitais do governo brasileiro: um estudo sobre acessibilidade digital envolvendo pessoas com deficiência visual.....	80
Livro multissensorial: uma ferramenta de auxílio à inclusão de crianças deficientes visuais.....	93
O ensino de condução a pessoas surdas em Portugal: recursos para a inclusão.....	104
MusicSign – música, arte e Língua Gestual Portuguesa.....	120
Literatura Bilíngue: Uma proposta para a inclusão do aluno surdo.....	135

PT-UA Mobile: contributo para a inclusão do estudante no ensino superior/ PT-UA Mobile: contribution to the inclusion of students in higher education	148
O uso de dispositivos de Interação Cérebro-Computador e controladores de realidade virtual como Tecnologia Assistiva para pessoas com lesão medular	164
Pictogramas na literatura inclusiva.....	177
O livro adaptado em SPC - Um recurso com utilização de tecnologia digital.....	201
Rotinas de Vida Diária de Criança/Jovens com NEE	213
Interações comunicativas entre uma educadora e uma criança, abrangida pela Intervenção Precoce na Infância.....	226
Articulação Pedagógica entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala na promoção de uma Escola Inclusiva: Estudo de Caso.	237
Diseño de un artefacto tecnológico que apoye los problemas de articulación del lenguaje infantil	247
Pinóquio e o desejo de ser um menino de verdade	258
Dislexia, um conceito a apresentar a todos./ Dislexia, un concepto a presentar a todos./ Dyslexia a concept to present to all.	269
O processador de texto Word como ferramenta de ensino para alunos com dislexia/ Word processor as a teaching tool for students with dyslexia	282
Direitos culturais das pessoas com deficiência no Brasil	294
Diretrizes de análise para potenciar a acessibilidade em ambientes culturais de pequeno e médio porte	306
Viagem à Fragilândia: construção de um projeto de música na comunidadea	319
Acessibilidade do no Contexto da Pessoa Idosa. O Caso do Museu da Geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	332
Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência em museus: O papel do Terapeuta Ocupacional....	344
Entre o Sal e o Açúcar: O Doce através dos Sentidos	359

Estudos iniciais sobre a Cultura Guarani e possibilidades de inclusão social através do design	372
Atenção centrado na pessoa na perspectiva da e-Saúde através do design e visualização de informações	383
Paragens de autocarro inclusivas. Exemplos internacionais	394
A metodologia de análise de redes sociais na descodificação de interações sociais virtuais.....	412
A importância da comunicação intercultural na promoção da inclusão de jovens refugiados na Alemanha?	422
Inteligência emocional e comunicação interpessoal em pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho	440
A Mediação enquanto método inclusivo de resolução de conflitos.....	456
A metodologia de análise de redes sociais aplicada no diagnóstico social.....	472
O homo faber, o artífice: aproximações entre bases teóricas de racionalidade substantiva e experiências de inserção socioprodutiva de mulheres na produção de artesanato.....	484
<i>Posters</i>	497
Instrumento de Avaliação de Competências Comunicativo-Linguísticas [0-24 Meses]: Evidências do Estudo Piloto.....	498
ProAlfa – oficinas de alfabetização de seniores para seniores	503
A inclusão no 1.º ciclo do ensino básico através da literatura para a infância	507
Aprender a ler e escrever com método multissensorial.....	508
Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva.....	510
Inclusão no ensino superior: uma formação para jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental	512
Perspetivas e práticas de docentes de uma instituição do ensino superior politécnico face à inclusão de estudantes com necessidades educativas	515

Projeto SOU, CONSIGO E FAÇO – A inclusão profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho	517
Comunidade surda: apoio na integração profissional	519
O contributo da técnica da tecelagem na inclusão de pessoas com NEE no meio profissional - região do Algarve	522
Qualidade de vida, através de um lugar na comunidade	524
Acessibilidade dos recursos digitais produzidos e partilhados pelas Bibliotecas de Ensino Superior	526
A inclusão não se faz sozinha: a cooperação entre a Biblioteca da Universidade de Aveiro e a comunidade	528
Acessibilidade na Igreja: um estudo de caso.....	530
Perspetivas dos profissionais acerca do trabalho colaborativo interprofissional, nas UCCI	532
Comunicação Visual para Projeto de Acessibilidade para Turismo	535

Nota introdutória

A V Conferência Internacional para a Inclusão (INCLUDiT) decorreu na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, nos dias 23 e 24 de novembro de 2018. A INCLUDiT contou com sessões plenárias, paralelas, apresentação de pósteres e, ainda, com workshops, que constituíram oportunidades de confluência e disseminação do conhecimento científico, numa perspectiva multidisciplinar, através da partilha de investigações e boas práticas levadas a cabo em Portugal e no estrangeiro.

A versão completa das comunicações apresentadas na conferência foi submetida a um processo anónimo de revisão por pares, assegurado pela Comissão Científica do evento, que permitiu garantir uma seleção de textos nas áreas da inclusão e acessibilidade, que se apresentam neste livro de atas. Na primeira parte do livro apresentam-se as comunicações apresentadas no âmbito do Projeto ProLearn4ALL | Maletas Pedagógicas para TODOS, a que foi dado especial destaque nesta quinta edição da INCLUDiT, seguindo-se os artigos e os pósteres apresentados na conferência.

Agradecemos aos autores dos textos que integram este livro as partilhas e os contributos dados, realçando que é sua a responsabilidade ao nível do conteúdo apresentado e da sua acessibilidade.

Esperamos que a conferência e o conhecimento que este documento alberga permitam a construção de pontes entre investigadores, docentes e profissionais, que quebrem as fronteiras disciplinares e se constituam como oportunidades de uma (re)construção inclusiva de olhares com e para o indivíduo.

Carla Freire
Catarina Mangas
Jenny Sousa

ProLearn4ALL | Maletas pedagógicas para TODOS



Desafios e contributos dos estudantes do Ensino Superior nas fases iniciais do projeto ProLearn4ALL

Catarina Mangas - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.

catarina.mangas@ipleiria.pt

Olga Santos - ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. [ol-](mailto:olga.santos@ipleiria.pt)

ga.santos@ipleiria.pt

Pedro Ferreira - ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. [pe-](mailto:pedro.mb.ferreira@ipleiria.pt)

dro.mb.ferreira@ipleiria.pt

Resumo:

Este artigo descreve o trabalho de desenvolvimento do projeto ProLearn4LLL, cujas fases contaram com a participação de estudantes do Ensino Superior envolvidos no processo de criação de recursos lúdico-pedagógicos no âmbito da inclusão. Este projeto, de sensibilização para as características da deficiência e para as respostas inclusivas em contexto educativo, partiu do levantamento dos produtos acessíveis existentes e passou por uma metodologia assente na resolução de problemas. Os estudantes participantes neste projeto puderam contribuir com propostas de recursos pedagógicos destinados a TODOS os alunos (com ou sem medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão) do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho foi desenvolvido nas Unidades Curriculares de cursos superiores cujos programas versavam a Comunicação Acessível, a Educação Especial e a Educação Social. Deste processo, com uma sequência de investigação iniciada pelo Estado da Arte, resultaram propostas de recursos lúdico-pedagógicos, histórias e personagens que serviram de base à construção de uma maleta multiformato com livros e jogos que assumem o propósito da inclusão em contexto educativo.

Palavras-chave: Ensino Superior; ProLearn4ALL; Recursos lúdico-pedagógicos; Inclusão.

Abstract:

This article describes the development of the ProLearn4LLL project, whose phases counted with the participation of Higher Education students involved in the process of creating ludic-pedagogical resources to promote inclusion. This project, which intends to promote awareness of the characteristics of disability and improve inclusive responses in the educational context, started with a survey of the existing accessible products and applied a methodology based on problem solving. The students who participated in this project were able to contribute with proposals for pedagogical resources for ALL students (with or without measures to support learning and inclusion) of the 1st cycle of Basic Education. The work was developed in the Curricular Units of higher education courses whose programs dealt with the Accessible Communication, special education and Social Education. This process of research initiated by the State of the Art, resulted

in proposals of ludic-pedagogical resources, stories and characters that served as a basis for the construction of a multi-format briefcase with books and games that assume the purpose of Inclusion in an educational context.

Keywords: Higher Education; ProLearn4ALL; Ludic-pedagogical resources; Inclusion.

O projeto ProLearn4ALL

Contextualização

O projeto ProLearn4ALL tem como objetivo dar resposta aos desafios atuais da inclusão. Em Portugal, de acordo com a recente legislação para a Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho), escolas e agentes educativos são responsabilizados pela criação de condições adequadas a todos os alunos, nomeadamente dos que apresentam alguma(s) característica(s) que possa(m) causar dificuldade na sua evolução académica e sucesso escolar. Espera-se que numa escola inclusiva “todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social [encontrem] respostas que lhes [possibilitem] a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Presidência do Conselho de Ministros, 2018, p. 2918).

Neste paradigma inclusivo, centrado no contexto educativo, reforça-se a importância da promoção de condições potenciadoras da inclusão: “to achieve the goals of inclusive education, teachers must find ways to promote both academic and social inclusion while supporting all students to reach their full potential” (Dare & Nowicki, 2018, p. 250). Para além desta atenção pedagógica às crianças com dificuldades, preconiza-se, na legislação mencionada, bem como na perspectiva de Barreiro, Carvalho e Furlan (2018) e de Mantey (2017), a importância de dotar os pares destas crianças de conhecimentos sobre os seus colegas e as suas necessidades educativas, através de atividades que privilegiem o trabalho colaborativo em grupo/turma.

Com o objetivo de sensibilizar os alunos mais jovens, que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), para as características da diversidade e da diferença, estão a ser criados recursos lúdico-pedagógicos para dinamizar atividades em contexto escolar, de acordo com os objetivos do projeto ProLearn4ALL. Pela sua relevância, este projeto é cofinanciado pelo FEDER – Fundo Euro-

peu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CEN-TRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro e apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

O ProLearn4ALL pressupõe um amplo sentido de criação de oportunidades de aprendizagem, através da construção de recursos lúdico-pedagógicos de sensibilização para a inclusão, sendo desenvolvido pelo Politécnico de Leiria, em parceria com o Politécnico de Coimbra, com a Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCILEI) e a Câmara Municipal de Leiria. Os diversos parceiros envolvidos focam-se num trabalho que sirva os atuais propósitos da inclusão, com especial preocupação para a mudança de atitudes para com a diferença, através da sensibilização para as características das pessoas com deficiência.

Sensibilização para a deficiência

O interesse do projeto ProLearn4ALL pela implementação de estratégias de inclusão nos contextos educativos, está em consonância com uma linha de ação concertada que, para além de Portugal, tem suscitado medidas concretas de promoção da inclusão, nomeadamente nos contextos educativos: "Internationally, a growing focus has been placed on social inclusion as the key strategy for promoting the right to education, including those of children with disabilities." (Mantey, 2017, p.18).

Na generalidade, a deficiência constitui um dos fatores de exclusão social, nos mais diversos contextos, não sendo a educação uma exceção; "children with disabilities experience marginalization within the educational system and also traditionally experience varying forms of discrimination from mainstream society" (Mantey, 2017, p.18). Para contrariar os aspetos discriminatórios tradicionalmente associados à deficiência, neste âmbito de educação para a diferença, os projetos com finalidade inclusiva devem assentar na educação dos mais jovens, "community based educational provision, particularly early childhood care and education" (Fanu, 2014, p.77). No contexto educativo precoce, os agentes têm um papel pedagógico relevante na sensibilização para a deficiência, uma vez que "é preciso que [o aluno com deficiência] não seja desvalorizado

pelas suas diferenças, mas os educadores devem estar preparados para trabalhar no processo de inclusão escolar.” (Barreiro, Carvalho & Furlan, 2018, p. 531).

Para além da formação e sensibilização dos professores, é fundamental criar e disponibilizar recursos pedagógicos que auxiliem os profissionais de educação nas suas práticas pedagógicas, de forma a proporcionar-se uma intervenção mais profícua do ponto de vista da inclusão educativa.

O projeto que aqui se apresenta, procura, precisamente, desenvolver um conjunto de recursos lúdico-pedagógicos que potenciem a mudança de atitudes das crianças para com a diferença e promovam estratégias de aprendizagem inclusivas, seguindo fases de trabalho progressivas, previamente estabelecidas, conforme se expõe seguidamente.

Fases de trabalho e resultados esperados

O trabalho conjunto e a articulação entre os parceiros do projeto descrito, resulta numa sequência de atividades, em torno de uma lógica de investigação aplicada e aprendizagem baseada na resolução de problemas.

A fase inicial de arranque do projeto ProLearn4ALL consistiu na consulta e levantamento do Estado da Arte sobre os vários domínios da deficiência e dos recursos disponíveis no mercado que tivessem como propósito trabalhar as questões da inclusão, destinados a crianças da faixa etária entre os 6 e os 10 anos de idade. Foram envolvidos, nesta primeira fase, estudantes do Mestrado em Comunicação Acessível, e os seus professores da Unidade Curricular de Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e do Comportamento, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS, Politécnico de Leiria).

Da primeira fase do projeto, resultou um enquadramento teórico das temáticas da comunicação acessível, educação inclusiva e dos quatro principais domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora, visual), que serviram de suporte à criação, pelos estudantes da Unidade Curricular de Pedagogia Diferenciada - Mestrado de Educação Especial, Domínio Cognitivo-Motor, de propostas de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos. Pretendia-se que estes recursos pudessem ser utilizados nas turmas do 1º CEB, por todos os alunos, independentemente da sua condição, no

sentido de sensibilizar para a diferença e dar a conhecer as características das pessoas com deficiência. Daqui resultaram várias propostas de jogos didáticos de diferentes tipologias (bingos, jogos de chão, jogos de tabuleiro, jogos sensoriais, entre outros).

Em concomitância, uma aluna do mestrado supra-citado, na sua dissertação, e os estudantes da Licenciatura em Educação Social, na Unidade Curricular de Literatura Inclusiva e Promoção da Leitura, produziram vários livros em multiformato (Braille, Sistema Pictográfico para a Comunicação, escrita simples, áudio e vídeo), com materiais sensoriais, que incluíam personagens com e sem deficiência, evidenciando que esta não era limitativa às suas atividades da vida diária.

Posteriormente, a equipa de investigação do ProLearn4ALL reuniu com o intuito de selecionar os recursos que mais se adequavam aos objetivos delineados para o projeto, tendo sido decidido que a maleta incluiria cinco personagens que seriam inicialmente apresentadas através de um texto com linguagem simples, quatro jogos interativos para exploração em grupo-turma que retratavam as características dos quatro domínios da deficiência e uma história final, apresentada em multiformato.

Nesta sequência de atividades na ESECS, colaboraram também estudantes do curso de Licenciatura em Língua Gestual Portuguesa da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), tendo resultado propostas de recursos lúdico-pedagógicos que foram, posteriormente, trabalhadas e melhoradas, do ponto de vista do seu design e ilustração por estudantes do Curso Técnico Superior Profissional de Ilustração e Produção Gráfica da Escola Superior de Artes e Design do Politécnico de Leiria. Também estes estudantes tiveram sempre em consideração as questões relacionadas com a acessibilidade nas suas propostas artísticas, que incluíram, para além dos recursos, a criação de maquetes para a maleta de transporte dos mesmos.

Para o desenvolvimento do protótipo da maleta e dos seus recursos lúdico-pedagógico conceptualizados nas fases anteriores, estiveram envolvidos, para além dos elementos da equipa, estudantes do Politécnico de Leiria e de Coimbra e formandos com Deficiência Intelectual da Instituição parceira CERCILEI. Em conjunto foram testados vários materiais, no sentido de atender às necessidades de diversos públicos e de forma a tornar-se numa maleta acessível e inclusiva.

Finda a produção do protótipo, pretende-se realizar um teste piloto num Agrupamento de Escolas de Leiria com a colaboração de professores estagiários da ESECS. Nesta fase serão recolhidos dados no sentido de avaliar a usabilidade, acessibilidade e utilidade do protótipo da maleta pedagógica e respetivos recursos, bem como a identificação das suas potencialidades e fragilidades, através do preenchimento de grelhas de observação pelos professores estagiários, resposta a inquéritos por questionário por alunos do 1º CEB e inquéritos por entrevista respondidos pelos professores titulares das turmas onde será implementada a maleta. A maleta será ainda analisada por dois consultores externos que manifestarão o seu parecer através do preenchimento de uma grelha de registo.

A triangulação do conjunto dos dados recolhidos permitirá a revisão e reformulação dos recursos e da própria maleta, no sentido de corrigir as fragilidades identificadas e melhorar aspetos diversos a partir das sugestões recolhidas.

A maleta final será novamente aplicada no 1º CEB, desta feita em dois Agrupamentos de Escolas, com o objetivo de monitorizar os efeitos da mesma nas atitudes de inclusão das crianças. Em paralelo, a equipa de investigação, reproduzirá, 14 vezes, a versão validada da maleta, com o intuito da mesma ficar disponível nos oito Agrupamentos de Escolas de Leiria e nas entidades parceiras do Projeto ProLearn4ALL.

Ao longo do desenvolvimento do Projeto, têm sido apresentadas as fases e resultados alcançados, através de comunicações e publicações que têm a intenção de disseminar o conhecimento obtido ao longo do projeto junto da comunidade científica, recolhendo da mesma novas ideias e perspetivas construtivas que potenciem os resultados do ProLearn4ALL.

Consideradores finais

O Projeto ProLearn4ALL, ainda em desenvolvimento, procura criar modelos validados de recursos educativos inovadores sobre a temática da deficiência, acessíveis e inclusivos que contribuam para que as escolas do 1º CEB da região de Leiria desenvolvam práticas didático-pedagógicas que espelhem os princípios preconizados pelo Decreto-Lei nº 54/2018. O projeto assume, ainda,

o propósito de difundir as suas potencialidades pela comunidade científica e transferir os resultados da investigação para o contexto económico nacional.

Reconhece-se que estas ações, desenvolvidas de forma integrada, possam contribuir para minimizar a segregação dos alunos com deficiência ou algum tipo de limitação e, a longo prazo, melhorar a educação de TODOS os cidadãos que irão crescer disseminando a inclusão.

Agradecimentos. Projeto cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro.

Cofinanciado por:



Referências bibliográficas

- Barreiro, M, Carvalho, A & Furlan, M. (2018). A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. *Childhood & philosophy*, 14, 30, 517-534.
- Dare, L. & Nowicki, E. (2018). Strategies for inclusion: Learning from students' perspectives on acceleration in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 243 – 252.
- Fanu, G. (2014). International development, disability, and education: Towards a capabilities-focused discourse and praxis. *International Journal of Educational Development* 38, 69–79.
- Mantey, E. (2017). Discrimination against children with disabilities in mainstream schools in Southern Ghana: Challenges and perspectives from stakeholders. *International Journal of Educational Development*, 54,18–25.
- Presidência do Conselho de Ministros. “Decreto-Lei n.º 54/2018”. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018.

Desenhar para capacitar

Nuno Fragata - ESAD.CR, LIDA, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. nu-no.marques@ipleiria.pt

Teresa Amaral - ESAD.CR, LIDA, Politécnico de Leiria, Portugal. teresa.amaral@ipleiria.pt

Catarina Mangas - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal. catarina.mangas@ipleiria.pt

Carla Freire - ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. car-la.freire@ipleiria.pt

Resumo

O projeto ProLearn4ALL propõe criar uma Maleta Pedagógica, um kit de materiais lúdico-pedagógicos que promovam a inclusão e a reflexão sobre a diferença junto das crianças que frequentam o 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Os produtos a elaborar pretendem ser acessíveis a TODOS, fomentando a interação e a descoberta em grupo, dando ênfase às capacidades e características de cada indivíduo e retirando importância às dificuldades específicas que cada um possa ter. Partindo de um processo fundamentado em metodologias de *Problem Based Learning*, a implementação do projeto pretende a criação de um processo ativo para desenvolver pensamento crítico, de modo a propor soluções protótipo para problemas. Este artigo tem como objetivo apresentar o tipo de trabalho em desenvolvimento com os alunos participantes, mais especificamente o que foi efetuado no âmbito das Unidades Curriculares lecionadas na Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha, como uma procura de soluções criativas e críticas para produtos gráficos sobre os domínios da deficiência, direcionados para crianças.

Palavras-chave: Problem-based learning; Soluções criativas e críticas; Pensamento crítico; ProLearn4ALL

Abstract

The ProLearn4ALL project proposes to create a kit of ludic-pedagogic materials that promote inclusion and reflection about difference, among children attending the 1st Cycle of Basic Education. The products that are to emerge aim to be accessible to ALL, allowing interaction and group discovery, emphasizing the abilities and characteristics of each individual, and not just the specific difficulties that each one may have. Based on Problem Based Learning methodologies, the project implementation intends to create an active process to develop critical thinking in order to propose prototype solutions to problems. This article aims to present the type of work in development with the participating students, more specifically in the Curricular Units taught at the School of Arts and Design – Caldas da Rainha, as a quest for creative critical solutions for graphic products for disability domains, targeted at children.

Keywords: Problem-based learning; Creative and critical solutions; Critical thinking; ProLearn4ALL

Proposta

O projeto ProLearn4ALL surge num território de cruzamento das áreas disciplinares da Educação, do Design e da Inclusão. Com o intuito de potenciar atitudes positivas, face a pessoas com deficiência e promover a inclusão social. Pretende-se, com este projeto, a criação de produtos lúdico-pedagógicos inclusivos que aumentem o conhecimento das crianças, alunos do 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), sobre as características dos diversos domínios da deficiência e sobre a problemática da exclusão.

O ProLearn4ALL reúne um conjunto de dezasseis investigadores e técnicos de diversas entidades, entre elas instituições de ensino superior, uma instituição de utilidade pública sem fins lucrativos e uma autarquia.

O Politécnico de Leiria é a instituição promotora do projeto, reunindo a colaboração de membros pertencentes a duas escolas (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais e Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha), a um Observatório (Observatório da Inclusão e Acessibilidade em Ação – CICS.NOVA.IPLLeiria-iACT) e a uma Unidade de Investigação (Laboratório de Investigação em Design e Artes). A outra instituição pública de ensino superior que se agregou ao projeto é o Politécnico de Coimbra, através da sua Escola Superior de Educação. Importa realçar que os membros da equipa de investigação contaram com a participação ativa de estudantes destas instituições, pertencentes a vários ciclos de estudo, desde Cursos Técnicos Superiores Profissionais, Licenciaturas e Mestrados, das áreas da educação, das artes e do design.

A Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCILEI), e em particular o Centro de Integração e Formação Socioprofissional, e a Câmara Municipal de Leiria, foram também parceiros do projeto, tendo colaborado em atividades específicas.

Como ponto de partida para a criação de produtos lúdico-pedagógicos acessíveis a crianças de 1º CEB foram colocadas algumas questões: Que tipo de características devem ter os produtos pedagógicos de forma a se tornarem acessíveis a TODAS as crianças do 1º CEB?; Quais os processos produtivos mais eficientes para criar produtos de alto valor, acessíveis e inovadores?; De que forma a utilização dos produtos aumenta o conhecimento relativo às características da defi-

ciência e promove a inclusão entre crianças do 1º CEB? Foram definidos como objetivos: a coleta de dados relativos a materiais lúdico-pedagógicos acessíveis existentes no mercado; o desenvolvimento de propostas conceptuais de produtos lúdico-pedagógicos inovadores e acessíveis; o desenvolvimento do design e da ilustração das propostas obtidas; a produção de protótipos; testar os protótipos em escolas do 1.º CEB; fazer a reformulação dos produtos finais e a sua validação com especialistas nas áreas da inclusão e acessibilidade.

O ProLearn4ALL tem, como grande premissa, a aprendizagem baseada em problemas, pelo que em todas as fases do projeto o problema de partida foi apresentado em forma de questão. As linhas gerais do projeto servem como o incentivo à procura de respostas e não são oferecidas soluções, dependendo estas dos conhecimentos que os estudantes adquiram e das respetivas propostas apresentadas. Consequentemente, os produtos construídos podem variar no seu conceito ou forma ao longo das várias fases do projeto.

Em trabalho

Os estudantes das áreas das Ciências Sociais e das Ciências da Educação que participaram ativamente no projeto, foram convidados, numa primeira fase, a realizar uma pesquisa bibliográfica de estudos que se tivessem dedicado à criação e aplicação de produtos lúdico-pedagógicos acessíveis e a verificar a existência deste tipo de produtos disponíveis no mercado. Posteriormente, foram formuladas novas propostas e concebidos alguns protótipos de livros em multiformato e de jogos interativos.

Como parte da fase de concetualização de produtos e protótipos, tendo como base as pesquisas e o trabalho desenvolvido anteriormente, foi proposto aos estudantes participantes do curso Técnico Superior e Profissional (TESP) em Ilustração e Produção Gráfica da ESAD.CR acolherem a pesquisa realizada pelos colegas estudantes das áreas de Ciências Sociais e Educação, de forma a produzirem trabalho criativo direcionado. Neste sentido, foram apresentadas as ideias desenvolvidas (sem que tenham sido mostrados protótipos) e foi pedido, a partir dessa base, a criação de propostas de recursos com vertente lúdica, pedagógica e acessível sobre os quatro principais domínios da deficiência (motor, visual, auditivo, intelectual).

Foi pedido aos estudantes que, trabalhando como criativos e como produtores, se colocassem no lugar da pessoa com deficiência e no lugar dos destinatários dos objetos gráficos. Com este propósito, foi proposto aos estudantes trabalhar a partir de desafios, introduções temáticas com restrições específicas. Os desafios foram: utilizar auscultadores, obrigando os estudantes a procurar formas alternativas à comunicação verbal para discutir ideias e conceitos; utilizar vendas, realizando exercícios de recorte e de identificação de silhuetas com os olhos vendados; experienciar diferentes abordagens à mobilidade, desenvolvendo em grupo um jogo que implicava deslocamentos e que pudesse ser jogado por pessoas que se deslocassem em cadeira de rodas.

Foi-lhes, também, proposto realizarem trabalhos gráficos (desdobráveis, *leporellos*) para personagens específicas com e sem deficiências. Havendo um texto criado para cada personagem, a forma de a apresentar deu foco às suas principais características procurando transmitir uma mensagem positiva, não existindo comentários explícitos sobre a condição de cada personagem, dando ênfase às suas principais habilidades e reforçando as suas diferenças como sendo características específicas.

Os estudantes exploraram as possibilidades da gramatura de vários papéis, as possibilidades de sobreposição de formas para criação de imagens possibilitadas pela transparência, várias sensações táteis dadas pelo uso de diferentes texturas. Em relação à cor, as paletas cromáticas foram testadas para funcionar com relações de contraste (complementaridade, saturação, temperatura). Foram introduzidas noções de narrativa tátil e de continuidade, permitindo compreender como a leitura de uma criança que vê é diferente da leitura de uma criança cega. Por exemplo, os estudantes descobriram imediatamente que seria impossível incluir elementos da narrativa considerados essenciais para pessoas normovisuais, pois a criança cega ao ler com os dedos a capa e a contracapa ao mesmo tempo, tem acesso à conclusão da narrativa logo num primeiro contato com o livro.

Os exercícios propostos foram elaborados e desenvolvidos à luz do trabalho de dois autores de referência: Katsumi Komagata (n. 1953) - autor contemporâneo cujo trabalho se centra no desenvolvimento de narrativas sensoriais para bebés e crianças e, mais recentemente, o desenvol-

vimento de livros para pessoas cegas - e Bruno Munari, 1907-1998, designer e autor de várias experiências notáveis que foram projetadas com e para as crianças, expandindo fronteiras na concepção e abordagem a produtos de comunicação gráfica. Influenciado pelas teorias de Piaget, Munari (citado por Campagnaro, 2019) acreditava que as crianças, nos primeiros anos de vida, aprendiam e descobriam seus arredores usando todos os cinco sentidos. Ele projetou uma série de doze livros de 10 x 10 cm, um formato criado para o tamanho das mãos de uma criança, tornando-os facilmente navegáveis. Através da observação e do tempo as crianças descobrem os detalhes dos livros, ao explorarem características ocultas, as crianças testam os limites percebidos do livro, sendo que a receptividade sensorial das crianças é estimulada por essas experiências de toque e sensação. Estes livros permitem que os pré-leitores sejam pacientes, ultrapassando os limites visuais e físicos, sem aceitar passivamente os obstáculos a um maior conhecimento. Fazendo referência aos trabalhos de Munari e Komagata, vários *Leporellos* foram desenvolvidos usando recortes e formas simplificados. Como parte da metodologia utilizada, os estudantes foram desafiados a colocar-se no lugar das pessoas com dificuldades específicas, trabalhando a partir de restrições. A produção de protótipos foi realizada com um nível de consciência mais elevado, à medida que os estudantes eram colocados simultaneamente no papel de criadores e utilizadores, a partir dos problemas propostos.

Trabalhando num *Leporello* para a cegueira, os estudantes foram convidados a criar trabalhos simples e expressivos, cortando silhuetas e texturas com tesoura. Enquanto estavam com os olhos vendados, eles também tentaram identificar através do tato o trabalho produzido pelos colegas. Com esse exercício, eles exploraram trabalhar com formas simplificadas e com formas complexas compreendendo quais as mais indicadas para uma identificação bem-sucedida. Exploraram também o modo como a textura pode auxiliar ao reconhecimento da forma cortada. Compreenderam que a ideia mental e a referência de um determinado objeto são muito diferentes quando adquiridas e expressas sem o uso da visão. As reflexões obtidas permitiram aos estudantes continuar otimizando as formas criadas, os materiais selecionados, a composição e a narrativa, estimulando o desejo de produzir, assim como a curiosidade, nunca negligenciando o papel do ilustrador como autor, com sua própria voz e abordagem criativas. Este foi um grande

desafio para os estudantes envolvidos: simplificar as formas, a composição e a narrativa para facilitar a leitura tátil, procurando não perder sua própria individualidade e voz própria enquanto ilustradores.

Trabalhando num Leporello para crianças com deficiência intelectual, o ponto de partida do trabalho foi a construção de um jogo que permitisse a criação de uma história colaborativa, fomentando, nas crianças, a oportunidade de combinar e refletir sobre cenários e situações específicas, por iniciativa própria ou por proposta de grupo. Nesse sentido, discutiram-se possibilidades narrativas e configurações gráficas. Foi de grande importância, nesta fase, a partilha de experiências de estudantes que têm familiares e amigos autistas.

Trabalhando num Leporello para a surdez, todos os estudantes foram convidados a usar auscultadores nas aulas, a fim de experimentar níveis mais baixos de audição ou nenhuma habilidade auditiva enquanto trabalhavam criativamente, inibindo ou não permitindo a comunicação verbal entre si e entre eles e o professor. Enquanto trabalhavam, os estudantes tiveram que encontrar formas alternativas de comunicar ideias e imagens sem falar. Compreenderam, neste desafio, que o gesto e a linguagem e postura corporal são extremamente importantes para uma comunicação eficaz. Imagens com comunicação visual simplificada usadas sequencialmente e pop-ups em papel foram alguns dos resultados obtidos como resultado desse experimento. Foram criadas narrativas explorando interações entre a dobragem de folhas de papel e ilustrações. Entre explorações, os estudantes jogaram ao jogo Pictionary, tentando expressar-se gestualmente, de modo a decifrar palavras específicas relacionadas com o exercício.

Trabalhando num Leporello para a deficiência motora, a existência na turma de um estudante que se deslocava através de uma cadeira de rodas foi um trunfo durante a produção, ajudando a esclarecer algumas particularidades de pessoas com este tipo de característica. Os estudantes foram convidados a explorar noções de movimento, velocidade e massa. Como forma de sensibilização e produção, foi proposto que fosse experienciada a incapacidade motora através da criação de jogos que levassem à reflexão sobre restrições de movimento e escala a partir das proporções de uma cadeira de rodas.

Ações como, por exemplo, a entrada na sala de aula pelo percurso habitual mas com os olhos vendados permitiram aos estudantes, produtores, compreender como uma tarefa aparentemente simples e corriqueira se pode tornar muito mais complexa do que imaginavam, levando à criação de empatia com os usuários, para quem pretendem criar um produto gráfico eficiente. A importância do teste e a sensação de insegurança que experienciaram foram cruciais para fomentar a concentração no trabalho a ser desenvolvido.

O reconhecimento de características e dificuldades específicas contribuiu para a criação de produtos gráficos com valor acrescentado. O método de trabalho permitiu a criação de soluções diferenciadas para cada um dos *Leporellos* que pretendem contextualizar os quatro principais domínios da deficiência, considerando as metas propostas a serem alcançadas (havendo coerência formal pelo uso do formato triptico surgem diferenças e especificidades consoante cada personagem: a ilustração contínua que ocupa 3 páginas no *Leporello* sobre cegueira; o *pop-up* que cria movimento ao abrir o *Leporello* sobre deficiência motora, o livrinho *inset* que permite recombinar partes da face da personagem no *Leporello* sobre deficiência intelectual), a exploração contínua de temas, o feedback e questões de acessibilidade gráfica, como: a existência de recortes específicos que facilitem virar as páginas, a criação de paletas de cor específicas, texturas e silhuetas que permitam o reconhecimento das personagens, o formato e o tamanho de cada página para que possa ser manuseada por uma criança tal como por um adulto, o tamanho e formato do texto de forma a garantir legibilidade e facilidade de leitura, a escolha de uma fonte específica que pelas suas características próprias é facilitadora de leitura por ter sido criada para crianças em fase de aprendizagem da leitura.

Os métodos utilizados fomentaram uma produção que se tornou consciente e que progressivamente construiu um corpo específico e adequado ao produto Maleta Inclusiva. Um corpo impossível de imaginar no início do projeto, já que surge como consequência da busca e sucessiva discussão de soluções criativas e críticas, e que reúne quatro *Leporellos*, quatro Jogos e uma História ilustrada.

Aos estudantes do Mestrado em Comunicação Acessível (MCA), foi proposta a criação de testes de ilustração visual e ilustração háptica para um *Instant Book*, criado como uma história que junta as diversas personagens com NEE numa aventura (a História ilustrada). A partir de uma base previamente escrita em contexto letivo, o desafio específico dado aos estudantes do MCA foi a desconstrução da história para a recriar de modo a funcionar como Livro ilustrado, levando à produção de um *Instant Book*. Para o efeito, recorreu-se a técnicas oficinas de serigrafia e gravura pela utilização de impressão a duas cores sobre papel e sobreposição de impressão em relevo por meio de matrizes. Partindo de uma base prévia, mas tendo liberdade para adaptar e recriar, os estudantes em grupos de trabalho propuseram caminhos que depois se aglomeraram e definiram num conceito específico e num corpo próprio. Foi pedido aos estudantes que procedessem à análise do texto refletindo sobre a quantidade de informação por página, a definição do número de páginas (a escolha do formato *Instant Book*, propositadamente, limita o espaço a utilizar por funcionar como uma impressão numa folha que “cria” as páginas por ter uma forma específica de dobragem), as possibilidades de utilização de duas cores (a partir da mistura que a sobreposição permite) e da sobreposição de relevo (da criação das matrizes para a impressão e dos complementos que possam surgir entre a impressão com cor e a impressão com relevo), a representação e a composição (tendo em conta a ilustração a existir em cada página e o seu complemento com a informação do texto). Em conjunto criaram composições que levaram a uma narrativa própria do objeto gráfico em construção, construindo e testando maquetas esboçadas, discutindo opções e caminhos, sempre através da ocupação figurativa do lugar do leitor, procurando a interpretação das ideias que possam surgir nas possibilidades de interação entre imagem e texto em vez de procurar a tradução do texto em ilustração.

Partindo de princípios do *Problem Based Learning* (PBL), procurou-se promover nos estudantes uma reflexão na produção. Uma reflexão acerca de problemas e da validação de soluções, uma reflexão no ato de fazer e uma reflexão sobre o ato de fazer, sobre a produção e sobre o que foi produzido, procurando abrir portas a diferentes soluções e caminhos a explorar. Refletir sobre o ato de produção permite analisar as escolhas e testes realizados, apontando conclusões para futura referência. O PBL surge enquanto estratégia pedagógica que permite uma aprendizagem

ativa através da resolução de questões que surjam em contextos reais, na medida em que o estudante é incentivado a pesquisar, a recolher e a analisar dados que lhe permitam refletir sobre as decisões a tomar para resolver problemas.

A partir da aplicação do PBL em contextos de gestão de educação, os autores Hallinger e Bridges (2016) destacam que o ponto de partida é o problema e não a teoria, que a aprendizagem baseia-se num problema que possa surgir nas práticas profissionais futuras do estudante, que a aprendizagem baseia-se no problema e não em conceitos curriculares, que o estudante é responsável pela sua aprendizagem, que a aprendizagem decorre da realização de trabalho em grupo e não de aulas expositivas e que os estudantes apresentam potenciais soluções para o problema, obtendo feedback qualitativo do trabalho; princípios que sempre estiveram na base do Projeto ProLearn4ALL.

Considerou-se, ainda, como propósito máximo da aplicação deste tipo de estratégia, o facto de se acreditar, tal como Yew e Goh (2016), que um estudante que a experiencia consegue reter o conhecimento e aplicá-lo a longo prazo, uma vez que ao ser confrontado com um determinado problema necessita de encontrar respostas adequadas, permitindo-lhe, posteriormente, a criação de analogias em novos contextos que careçam de diferentes soluções.

Este processo interativo tem, portanto, como ponto de partida, a apresentação do problema, sobre o qual os estudantes deverão pesquisar informação que lhes permita descrever o estado da arte e identificar soluções já existentes de modo a identificar as necessidades que permitirão a realização de novas pesquisas mais particularizadas e a discussão reflexiva conjunta. O processo gera *brainstormings* de ideias que poderão resultar em sugestões para potenciais soluções. O professor, o moderador deste processo sequencial, coloca questões aos estudantes, ao invés de lhes dar soluções, incentivando o pensamento criativo e reflexivo, contribuindo para gerar possíveis propostas a serem testadas, podendo vir a identificar-se novos problemas.

A aprendizagem ativa possibilita a reflexão sobre problemas diários, o que permite desenvolver diversas competências, nomeadamente interpessoais e sociais, colocando o estudante num papel central, na medida em que constrói, reconstrói e cria a sua forma de compreensão dos conceitos.

Considerações finais

Os esboços, as maquetas, os protótipos, surgem como meios para testar e para instaurar hipóteses na procura de criar comunicação e de criar produtos para a comunicação. A experimentação, muitas vezes intuitiva e casual, testa e gera conhecimentos. Com a experimentação surgem aos estudantes inquietações e dificuldades, como o uso ou não de formas complexas que possam dificultar a leitura quando em composição, o contraste de cor (ou a falta de contraste entre cores), a altura do relevo a criar em formas e/ou linhas (e se esse relevo deve ser alto ou baixo-relevo), o tamanho do texto em Braille (a relação de legibilidade tátil em relação ao tamanho de cada carácter e do espaço entre caracteres), a leitura tátil e o facto desta proporcionar um apreender simultâneo de algo impresso na frente e no verso de uma folha, enquanto a leitura visual permite somente a leitura de uma página e de seguida a leitura da outra página de uma folha, entre outros elementos.

Em cada uma das fases do projeto, os desafios lançados a cada grupo de estudantes, levam à análise do trabalho gerado e a uma nova direção, procurando “afinação”. A definição dada pelo projeto a realizar a favor de um produto específico abre portas a pesquisas e experimentações que geram hipóteses. As hipóteses geradas alimentam a continuação do projeto por parte de um outro grupo, levando a nova fase de pesquisas e experimentações. Este trabalho cíclico, esta sucessão, alimenta uma produção que se torna consciente e que progressivamente constrói um corpo, o corpo próprio do produto Maleta Pedagógica para TODOS. Um corpo próprio impossível de imaginar aquando da formulação do projeto, por surgir enquanto resultado da sucessiva procura de soluções, enquanto teste e nova produção.

Colocar os estudantes em condições de experimentar certas condicionantes das pessoas com deficiência, através da criação de restrições, estimulou uma reflexão contínua sobre as características dessas pessoas e sobre as suas possíveis diferenças. Os estudantes foram levados a explorar os seus próprios sentidos como formas de entender e criar objetos de comunicação que foram então compartilhados e testados em sala de aula. Ao trabalhar com pontos de vista específicos, testando possíveis soluções, discutindo o trabalho em andamento com cada estudante e com

toda a turma, os produtos gráficos ganharam características próprias, como o tamanho, formato e forma de abertura dos livros. Essas considerações, geradas durante e após várias fases de exploração e produção, permitiram um processo constante de validação e exclusão de propostas. Refletir durante a produção permite encontrar maneiras diferentes de explorar materiais e obter soluções aprimoradas. A reflexão sobre o ato de produção permite analisar as escolhas e testes realizados, apontando para conclusões. Nesse sentido, esboços, maquetes, protótipos surgiram como meio de testar e estabelecer hipóteses na busca pela comunicação. A experimentação, muitas vezes intuitiva e casual, foi testada e gerou conhecimento, assumindo-se que “existe uma relação de mão dupla entre o problema de pesquisa, os objetivos e as questões e/ou hipóteses de pesquisa associadas” (Ellis & Levy, 2008, p. 20).

O facto de se tratar de um projeto com aplicação direta em contexto real, permitiu aos estudantes uma aprendizagem ativa que contribuiu para a sua motivação, para o incremento das suas capacidades reflexivas e para a sua capacidade de resolução de problemas em situações futuras.

Agradecimentos. Projeto cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro.

Cofinanciado por:



Referências bibliográficas

Campagnaro, M. (2019). Do touch! How Bruno Munari's picturebooks work. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 6, 1, 81-96.

Ellis, T. & Levy, Y. (2008). Towards a Framework of Problem-Based Research: A Guide for Novice Researchers. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipline*. 11, 17-

Hallinger, P. e Bridges, E. (2016). A Systematic Review of Research on the Use of Problem-Based Learning in the Preparation and Development of School Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 52, 2, 255-288.

Yew, E. & Goh, K. (2016). Problem-Based Learning: An Overview of its Process and Impact on Learning. *Health Professions Education*, 2452-3011

Valentim Visão: incluir pela positiva

Correia, Isabel – Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal. isasofia.cc@gmail.com

Conde e Sousa, Joana - Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), Portugal. joanarita@esec.pt

Resumo:

Este trabalho pretende mostrar o processo de criação de materiais didáticos inclusivos na área da surdez e da língua de sinais portuguesa. Esta proposta faz parte de um Projeto financiado pela FCT e cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro, “Prolearn4all: maletas pedagógicas para todos”, coordenado pelo Instituto Politécnico de Leiria. É nosso intuito dar conta dos trabalhos em curso nesse projeto, salientando não apenas o processo de criação do material didático no âmbito da surdez, mas também fundamentá-lo do ponto de vista da diversidade linguística e da aprendizagem pela cidadania.

Palavras-chave: inclusão; língua de sinais portuguesa; ensino.

Abstract:

This article intends to present the process of inclusive didactical resources on deafness and Portuguese Sign Language. This proposal is part of a bigger project, funded by FCT and co-financed by FEDER - European Regional Development Fund under the Portugal 2020 Program through CENTRO 2020: “Prolearn4all: maletas pedagógicas para todos”, coordinated by Leiria Polytechnic Institut. We aim to show the work in process on this project, underlining not only the creative process, but we also intend to present its principles according to linguistic diversity and citizenship responsibility and awareness as key motors for the learning process.

Keywords: inclusion; Portuguese Sign Language; teaching.

1- A Língua de Sinais Portuguesa: o poder da diferença

A Língua de Sinais Portuguesa (LSP), mais comumente designada Língua Gestual Portuguesa (Correia & Balaus, 2018, no prelo), é o idioma utilizado pela comunidade surda nacional. Este idioma está reconhecido na Constituição da República Portuguesa, artigo 74º alínea h), cabendo ao Estado “Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades”. Desta forma, as crianças e jovens surdos veem assegurado o direito de aceder ao ensino através da sua língua natural. Para isso, existe em território nacional uma rede de Escolas de Referência para Alunos Surdos (ERE-

BAS) regulamentada pelo decreto-lei 3/2008, onde os alunos surdos têm direito a aprender a sua língua natural, aceder ao currículo através da LSP, seja via um intérprete desta língua, seja com docentes que a dominem, aprender português enquanto língua segunda, entre outras especificidades. Graças a esta legislação, quer o ensino de surdos, quer o ensino da sua língua tem vindo a crescer no nosso país, fomentando-se cada vez mais o gosto por aprender um idioma visuo-espacial que garante uma comunicação plena e efetiva entre surdos e ouvintes. Cada vez mais jovens surdos acedem ao Ensino Superior, constituindo-se a LSP como estruturante da sua cultura e percurso académico, e afirmando-se a surdez não como uma perda, mas sim como uma diferença. Essa particularidade, começa a deixar de significar “não ouvir” para ganhar o sentido de “falar com as mãos”. A língua constitui-se, assim, como expressão de uma comunidade e vem-se afirmando como instrumento de poder: poder comunicar; poder fazer; poder ser.

Esta crescente visibilidade da minoria surda, assente num meio de expressão de pensamento, tem vindo, ainda que lentamente, a repassar para a maioria ouvinte que a vê, se interroga e quer também perceber a diferença que observa nas mãos dos surdos.

1.2- A Língua de Sinais Portuguesa: diferenças

Para um ouvinte que nada saiba sobre a língua de sinais portuguesa, a primeira tentação é pensar que se trata de uma linguagem gestual, ou seja, que não é um código linguístico estruturado, com significado e significante (Saussure, 1975), mas uma complexa mímica universal. Todavia, ao contactar com surdos, quer em convívio, quer, e sobretudo, através de uma formação, rapidamente se percebe que os pressupostos que acabámos de enunciar não estão corretos. Assim, as Línguas de Sinais “devem ser encaradas como línguas humanas, na medida em que obedecem a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade” (Correia, 2009, p. 58). Procuremos concretizar esta afirmação baseando-a na Língua de Sinais Portuguesa.

Se tomarmos como exemplo o sinal utilizado para MULHER verificamos que ele se realiza com uma configuração de mão em indicar, localizada no lado lateral da face, deslizando a mão desde a têmpora ao queixo, com uma orientação para a frente do emissor e com uma Expressão não

Manual que consiste na língua a tocar na parte interna da bochecha direita. Como se compreende por esta descrição, o sinal executado aos olhos de quem não sabe este idioma tem um carácter arbitrário. Quem o descodifica, entende a língua e a sua convenção, sendo, assim, um signo linguístico que contém um conceito semântico, um significado (mulher) e um significante, a sua representação manual. Estas unidades que atrás descrevemos podem combinar-se para formar infinitos vocábulos. Assim, a configuração indicar, a que aludimos, faz parte de sinais como DOCE, PERCEBER, DIFÍCIL, entre outros pois combina-se com as restantes unidades mínimas que fazem parte da língua de Sinais e que têm diversas formas de articulação: Movimento, Orientação, Expressão não Manual e Localização. Retenhamos ainda um último exemplo desta afirmação:

Em português, consideramos que a palavra "gato" é composta por quatro fonemas /g/ /a/ /t/ /u/. Estas unidades mínimas podem combinar-se com outras e formar novas palavras. A ausência, presença ou alteração de uma delas é suficiente para a diferença entre diversos vocábulos. Se mudar o primeiro fonema desta palavra por outro, por exemplo, /p/ obtenho o vocábulo "pato", que se distancia do anterior pela mudança de um único segmento. Em LGP o gesto é também composto por diversas unidades discretas que determinam o significado global do gesto, são elas, de acordo com o esquema proposto por Stokoe, a localização, o movimento e a configuração da mão. Assim, se mudássemos qualquer uma delas obteríamos uma palavra diferente o que se constata, por exemplo, nos pares CINCO e SAPATO representados pela mesma configuração de mão, partilhando a localização espaço-corporal, mas alterando o parâmetro movimento, ausente no gesto CINCO, presente no gesto SAPATO (Correia, 2009, p. 62)

Pelo que vimos até aqui, estamos perante uma língua visuo-espacial, tridimensional que segue regras próprias, motivadas pela sua história e pelo devir natural da comunidade que a utiliza. Assim, as línguas de sinais estabelecem relações entre si, como as línguas orais, mas não são de todo universais. Cada língua de sinais é espelho de uma cultura e identidade surdas e não serve apenas de comunicação alternativa, mas sim é um idioma pleno que se materializa, também, enquanto veículo cultural, na poesia, na narrativa, entre outras (Karnopp, 2004).

Importa, para concluir esta brevíssima descrição da Língua de Sinais Portuguesa, ter em conta esta está em contato com a Língua Portuguesa, pelo que é natural que a língua maioritária con-

tamine a língua minoritária (Martins, Cristina S. P. 2008). Em todo o caso, importa salientar que se trata de dois sistemas de semiose muito distintos, pois o português é oro-auditivo e a LSP é visuo-motora, logo, a LSP não é uma gestualização do português:

A LSP tem uma estrutura interna específica distinta da do português. Assim, podemos dizer que a ordem básica das frases na LSP se subdivide em OVS (Objeto-Verbo-Sujeito), SOV (Sujeito-Objeto-Verbo), como ilustram os exemplos abaixo: Algo que em português seria como dizermos: CASA EU VOU/EU CASA VOU. (Correia, 2015, p. 163)

Pelo que vimos até aqui, a LSP é um idioma minoritário do nosso país, representando uma cultura e identidade próprias. É essencial que ela seja divulgada e conhecida por todos, de modo a que os cidadãos surdos sejam considerados no seu pleno direito, sem barreiras linguísticas. Desta forma, cremos que é do ponto de vista da língua que deve ser encarado o surdo e é assim que o ouvinte o deve observar, ou seja, não pela insuficiência ou pelo “não consegue”, mas sim pela diferença e pelo ganho. Retomamos aqui o que anteriormente já assumimos, ou seja, entendemos o surdo como um ser cultural:

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o facto de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a conceção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. (Skliar 1998, p. 28).

Trabalhamos segundo a perspetiva antropológica, que encara e valoriza as diferenças, e cremos que só assim a educação de crianças e jovens será verdadeiramente inclusiva. Neste âmbito, surgiu a nossa participação no Projeto “Prolearn4all: maletas pedagógicas acessíveis para todos”.

2- Prolearn4ALL: Maletas Pedagógicas para Todos

Como já foi referido anteriormente com a criação das escolas de referência para a educação bilingue do aluno surdo (EREBAS) pela lei 3/2008 é possível encontrar EREBAS com turmas inte-

gradas onde alunos surdos e ouvintes partilham não só a sua aprendizagem bem como o seu dia-a-dia. E este reforço da inclusão de alunos diferentes no mesmo espaço escolar é tido em conta no decreto-lei n.º 54/2018. Deste modo, este projeto nasceu da vontade de fomentar a consciência das crianças, em idade escolar, para as diferenças. Consideramos que o respeito e conhecimento por tudo o que é diferente da maioria é fundamental que seja promovido desde tenra idade. Assim, no âmbito do projeto PROLEARN4ALL, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), as 'Maletas Pedagógicas para Todos' visam promover a inclusão de vários materiais didáticos que proporcionem momentos lúdicos a crianças ouvintes das escolas do 1º ciclo do ensino básico, do Município de Leiria. Este projeto conta com a participação de dois Institutos Politécnicos - Instituto Politécnico de Leiria (IPL) e o Instituto Politécnico de Coimbra (IPC). Ambos os institutos são especializados em áreas distintas, o que promove a partilha de saberes. O projeto é realizado por alunos dos dois institutos e supervisionado pelos docentes respetivos.

Sendo o ensino integrado uma realidade, pressupõe-se que a Maleta possa abranger as várias diferenças, desde a motora, à intelectual, à cegueira e à surdez. Sendo a Surdez a área de especialização do IPC (Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC), foi neste eixo que desenvolvemos e estamos a desenvolver o nosso trabalho. Deste modo, no que à surdez diz respeito, a Maleta contará com 'Valentim Visão' para introduzir à turma de crianças ouvintes e/ou surdas. Este é um personagem que possui superpoderes: tem uma visão e uma memória fantásticas! Ele é apresentado através de uma carta em língua portuguesa. Depois de toda a turma conhecer a sua apresentação, pode assim, ser introduzida à língua de sinais. Os objetivos da Maleta, tendo em conta esta temática, passam por sensibilizar as crianças para a existência de surdos e da língua de sinais, fomentar a aprendizagem de uma nova língua, inculcando o respeito pela diferença. Da Maleta farão parte dois jogos e vídeos em língua de sinais para que os alunos possam explorar a personagem e recontar a sua história através dos gestos que o vídeo contém. Este material criado no âmbito deste projeto será testado em turmas reais de alunos do 1º ciclo do ensino básico. Destas turmas poderão fazer parte alunos com ou sem necessidades educativas especiais, pelo que consideramos que os materiais didáticos ao dispor do professor "cria(m) uma

ponte entre a teoria (palavra) com a prática (realidade) na execução de suas aulas” (Bordinhão, J. P.; Silva, E. N., 2015) o que será importantíssimo para qualquer profissional de educação poder contar com a Maleta para abordar a temática em causa.

Uma vez que a Maleta pretende chegar a todos os meninos, independentemente da sua diferença, é possível que os materiais didáticos que nela constarão possam estar ao alcance de crianças surdas. Assim, a promoção do *Deafhood* (Ladd, 2005) e do *Deafgain* (Bauman & Murray, 2016) são conteúdos que, implicitamente, nela podemos encontrar e que o professor poderá trabalhar tendo por base este ‘surdo-super-herói’. Sabendo que o *Deafhood* é a atitude positiva pelo facto de se nascer surdo e ver nessa diferença um lugar de pertença a um povo que vive em diferentes espaços geográficos porém com uma identidade coletiva cumulativamente com o *Deafgain*, que se poderá definir como sendo uma mais-valia para o surdo e para a sociedade a existência de pessoas naturalmente com uma acuidade visual mais apurada, as crianças surdas poderão explorar a positividade de se ser surdo no mundo atual e numa sociedade feita de tanta diferença e tantas riquezas (Laborit, 1998). Os materiais didáticos que constarão na Maleta pretendem ser, também eles, lúdicos e pedagógicos tendo como objetivo o de aprender a pensar e refletir na sua língua de sinais, e será uma forma interessante e produtiva de aprender (Bordinhão, J. P.; Silva, E. N., 2015).

2.1- O Valentim Visão: Descrição do processo

Para chegar ao personagem Valentim Visão, o processo foi realizado por etapas. Todas elas foram desenvolvidas por alunos, com a nossa supervisão. No nosso caso, os alunos da Licenciatura de Língua Gestual Portuguesa, da ESEC. Tendo em conta o propósito das Maletas, considerámos que os alunos mais indicados para a participação neste projeto deveriam ser os alunos que frequentavam a Unidade Curricular de Didática do Ensino da LGP II, alunos estes a frequentarem o 3.º ano da Licenciatura, por se tratar de planejar, projetar e criar um ou mais materiais lúdico-didáticos para a aprendizagem da LSP. Porém, considerámos que seria importante a participação de um aluno surdo para poder ser o rosto das nossas atividades, pois assim, não só estaríamos a respeitar a sua língua, bem como estaríamos a dar a conhecer um jovem surdo a todos aqueles

que viessem a desfrutar da atividade 'Vem aprender com o Valentim' e contribuir de forma implícita para o *Deafgain* e o *empowerment* que outros alunos surdos viessem a adquirir ao contactar com este material didático.

Assim, os alunos iniciaram por apresentar o estado da arte no que concerne a existência de materiais didáticos em língua de sinais portuguesa, ou acessíveis a surdos, em Portugal. Depois da recolha feita e análise de conteúdo dos mesmos, foram tidos em conta os materiais adequados para o nosso projeto. Posteriormente a esta fase, reunimos com os alunos para um brainstorming sobre quais as atividades a desenvolver bem como os materiais a criar tendo em conta o objetivo do projeto. Foram selecionadas duas atividades, uma roleta gestual e o puzzle. Deste modo, pensámos em que medida estas atividades poderiam ser não só didáticas mas atrativas para as crianças do 1.º ciclo. Todavia, uma das atividades implicará o contacto com a personagem Valentim Visão, desta feita, o puzzle. A outra atividade trata-se de uma Roleta gestual que tem como objetivo o de reforçar a aprendizagem dos sinais aprendidos pelas crianças, através de um vídeo que a irá acompanhar. Apesar destas duas atividades terem sido desenvolvidas com o intuito de integrarem o projeto, após algumas reuniões com os parceiros do projeto, foi entendido que deveria, nesta fase, incluir na Maleta, apenas o puzzle. Desta forma, as crianças poderão fazer um puzzle com peças confortavelmente grande mas de fácil manuseamento, podendo aprender e consolidar alguns vocábulos da Língua de Sinais. Para que esta atividade atinja o seu objetivo primordial, junto do puzzle irá um dvd com vocabulário em língua de sinais, realizado pelo estudante surdo. Estes pequenos vídeos contêm palavras-chave que serão fundamentais para a construção do puzzle. Estas palavras-chave encontram-se de forma implícita ou explícita na carta de apresentação do Valentim Visão. Esta carta será uma das cinco cartas de apresentação das personagens que compõem a Maleta. Decidimos, após várias propostas em levar o Valentim Visão até às salas de aula de uma forma positiva e sem preconceitos.

2.2- O Valentim Visão em sala de aula: sentido, atividades e estratégias

Ao longo de diversos anos enquanto orientadoras de estágio na licenciatura em Língua Gestual Portuguesa, na Escola Superior de Educação de Coimbra, tivemos a oportunidade de visitar di-

versas EREBAS e aí começamos a ver o interesse crescente de meninos e meninas ouvintes que, frequentando essa escola, queriam aprender a língua dos colegas surdos. Registamos aqui uma das explicações mais recorrentes ao longo dos anos que justificam essa vontade: "para nos podermos perceber e brincarmos juntos". Esta resposta, que se repetiu em várias das escolas por onde passámos, parece ser a mais plena concretização dos desideratos da Educação Especial, plasmados no já referido decreto-lei 3/2008:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas". (decreto-lei n.º3/2008 de 7 de janeiro, artigo 23º).

Não é apenas nas EREBAS que cresce o interesse de todos em aprender a Língua de Sinais Portuguesa. Aquando a publicação de duas histórias bilingues, *A Princesa da Terra, do Mar e do Céu* (Cardoso & Correia, 2014) e *O Bebé Perfeito* (Correia, 2016) fomos a diversas escolas do ensino regular apresentar estas obras. O entusiasmo das crianças levou-nos a criar um projeto de ensino da Língua de Sinais Portuguesa no Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, que hoje tem um clube de LSP como oferta de escola. Sublinhe-se que a maioria das crianças que frequenta este clube não conhece, nem convive com surdos, porém, referem, "é uma língua interessante e nunca se sabe quando vou encontrar uma pessoa surda, por isso, quero aprender".

Em todos estes contextos acima descritos faz sentido que o docente esteja munido de recursos didáticos que lhe permitam abordar de forma lúdico-significativa a questão da surdez, ou outras diferenças, de uma maneira positiva. Por isso, procurando chegar mais perto do público-alvo, as crianças do 1º ciclo, a idealização de super-heróis pareceu ser um bom caminho para incluir pela positiva.

Como já foi descrito acima, o Valentim Visão é uma das personagens do trilho dos super-heróis que estão dispostos a ensinar e aprender muitas coisas. A escolha do superpoder não foi, como possivelmente já compreenderam, ao acaso. A visão é o centro sensorial da pessoa surda: é por

ela que entende o mundo e é através dela que o descodifica. A Língua de Sinais é uma língua de canal visuo-espacial, logo, é significativo que o herói surdo tenha a qualidade de ver, observar, memorizar. O docente que estiver a conduzir esta atividade pode aproveitar, através de um diálogo prévio com as crianças, desconstruir a ideia de que "o surdo é aquele que não ouve", modificando-a para "o surdo é aquele que vê ao pormenor". Assim se começa a incutir uma imagem positiva da diferença e, cremos, o interesse em aprender mais sobre este super poder. Segue-se, então, a breve descrição do Valentim, o seu "cartão de cidadão":

Olá eu sou o Valentim. Este é o meu primeiro dia na escola e estou um bocadinho nervoso. Também cheguei há pouco tempo a esta cidade e conheço poucas pessoas, mas estou ansioso para fazer novos amigos e novas amigas! A minha língua é a língua gestual portuguesa pois eu nasci em Portugal. Desde pequenino que sou um tagarela pois lá em casa toda a família comunica com as mãos. A minha grande qualidade é a visão. Os meus olhos são como uma bússola pois graças a eles e à minha memória visual oriento-me com muita facilidade. Sou muito observador e reparo em todas as características de todos os rostos! Tudo o que vejo fica guardado no meu cérebro, pronto para ser usado no momento mais oportuno. Para além desta minha visão raio-x, também sou muito sensível a todos os movimentos. Se estiver de costas, consigo sentir que te aproximas! Estou muito contente por estar numa escola nova e aprender coisas sobre todos vocês! Juntos, vamos aprender a minha língua e eu vou também conhecer os vossos superpoderes! Vamos?

Esta lúdica apresentação, acompanhada pela imagem do herói, pode suscitar diversas atividades desde as clássicas pergunta/resposta entre professor e alunos até a momentos de expressão artística/visual em que a turma pode desenhar o Valentim (sem ver a imagem ou seguindo-a, depende do ano de escolaridade) ou até construir um pequeno teatro entre, por exemplo, o Valentim e outra(s) personagens que fazem perta das Maletas Pedagógicas.

Para além de diversos momentos que o titular de turma pode incluir na sua prática, apresentamos abaixo o jogo que acompanha o Valentim e que tem como principal objetivo seguir o seu repto: aprender a sua língua.

Assim, propomos um Puzzle que tem os seguintes objetivos e estratégias:

Objetivos: sensibilizar as crianças para a existência de surdos e de línguas de sinais;

Fomentar o gosto por aprender outra língua;

Inculcar o respeito pela diferença e pela cidadania inclusiva;

Aprender vocabulário simples em Língua de Sinais Portuguesa;

2.3 - Descrição da Atividade

Os alunos vão construir um puzzle com vocábulos significativos no âmbito de uma sensibilização à LSP e que também estimulem o seu interesse por aprender a língua de forma lúdica. O puzzle é bilingue sendo que a palavra em português encaixa na peça que contém o sinal equivalente.

As faces em branco do puzzle terão fotografias do sinal correspondente à palavra. As peças têm de ter tamanho suficiente para conter duas fotografias, porém, é essencial que o sinal da foto seja visto também em vídeo para uma perceção clara do movimento e da expressão não manual. O objetivo final é encaixar as peças e executar o sinal correspondente.

Este puzzle dever ser feito num material resistente e ter dimensões que permitam a boa visualização da imagem. Cremos ser mais interessante se ele tiver dimensões suficientes para ser colado num quadro (velcro ou outro material) do que de mesa. A ser de mesa, tem de ser visível.

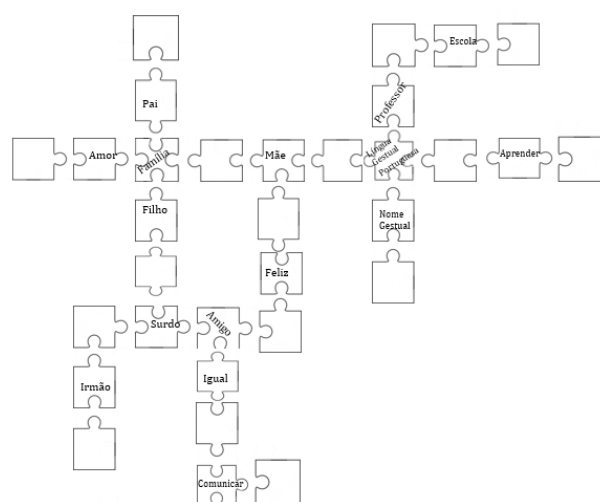


Figura 1. Desenho do puzzle “Vem aprender com o Valentim”

Descrição da Imagem: A imagem apresenta um desenho de várias peças de um puzzle, peças estas dentadas com diferentes formas. Apresenta quatro linhas na horizontal e quatro linhas na vertical, que se cruzam, tentando representar um puzzle que poderá ser visto de cima, tendo a configuração final de um jogo de dominó. Na maioria das peças 'par' existe uma palavra escrita sendo a sua leitura (da esquerda para a direita e de cima para baixo) a seguinte: Escola, Pai, Professor, Amor, Família, Mãe, Língua Gestual Portuguesa, Aprender, Filho, Nome Gestual, Feliz, Surdo, Amigo, Irmão, Igual, Comunicar.

As palavras escolhidas para este puzzle procuraram ir ao encontro de léxico ativo e significativo para crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico, entre os 6 e os 10 anos de idade. Assim, escolhemos vocabulário da família, da escola, mas também palavras que se relacionem com esta diferença: surdo, língua de sinais portuguesa, entre outros. O professor pode, dependendo das atividades, ritmo e ano de escolaridade, usar outros recursos para aprofundar alguns conhecimentos, como por exemplo, a noção de nome gestual, presente quer na internet, quer na literatura para a infância, na obra *Sou Asas* de Marta Morgado.

3- Conclusões. Aprender e comunicar: para todos e entre todos

Este material acima apresentado é um passo para muitos outros. O objetivo essencial desta proposta é, como começamos por afirmar acima, que todas as crianças valorizem o outro e as suas diferenças, vendo-se simultaneamente como iguais em direitos e metas. O Valentim Visão, em conjunto com os outros super-heróis do projeto Porlearn4All, pretende fomentar o respeito e a inclusão desde cedo para que estes futuros adultos possam construir um mundo acessível. Através de estratégias lúdicas e de aprendizagens significativas, propiciando o bem-estar aos alunos aquando a execução desta tarefa, pretendemos que levem para forma da sala de aula a ideia de que há uma língua que se fala com as mãos que pertence a muitos meninas e meninos, como eles, mas que pode ser aprendida por todos. Esperamos que em sala de aula este material sirva de mote para outros similares e que a Língua de Sinais Portuguesa passe a ser encarada com um sentimento de pertença nacional e não apenas como apoio comunicativo. É nosso ensejo que,

num futuro, as crianças possam completar a famosa frase de Fernando Pessoa, “a minha Pátria é a Língua Portuguesa” e também a Língua de Sinais do mesmo país.

Agradecimentos. Projeto cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro.

Cofinanciado por:



Referências bibliográficas

- Correia, I. & Custódio, P. (2018). From gesture to sign: a new approach towards terminology. In Custódio, P.; Correia, I.; Adams, R.; Manassés, R. *Deaf Studies: An overview on sign languages*. Coimbra/Londres/Macapá: IPC/UCL/UFEA. (no prelo)
- Correia, I. (2015) Morfologia Derivacional em Língua Gestual Portuguesa. Alguns Exemplos. EXEDRA 9, disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/05/n9-C4.pdf>, consultado em 02/01/2018.
- Correia, I. (2012), Entre Línguas se (Des)constrói um texto. Interferência Linguística da LGP no Português. *EXEDRA*, Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, número temático, *Investigação e Ensino*, 2012, disponível em <http://www.exedrajournal.com/?p=154>, pp. 52-66, consultado em 1/07/2018.
- Correia, I (2009). O Parâmetro Expressão na Língua Gestual Portuguesa: Unidade Suprasegmental. *EXEDRA*. Revista Científica da Escola Superior de Educação de Coimbra, nº1, Out. 2009, pp.57- 68, disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>, consultado em 1/07/2018.
- Laborit, E. *O Grito da Gaivota*. Editorial Caminho. 1998.
- Quadros, R. M. de; Karnopp (2004), L. *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- Skliar, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação.1998.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf, consultado em 15/09/2018.
- Bordinhão, J. P.; Silva, E. N. (2015). O uso dos materiais didáticos como instrumentos estratégicos ao ensino-aprendizagem. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXV, Nº. 000073, 20/10/2015. Disponível em <https://semanaacademica.org.br/artigo/o-uso-dos-materiais-didaticos-como-instrumentos-estrategicos-ao-ensino-aprendizagem> consultado em 15/09/2018.

Artigos



Bragança+: projeto de implementação de acessibilidade audiovisual para pessoas cegas ou com baixa visão no centro de arte contemporânea graça morais

Ingrid Freitas – Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. ingridfreitas94@hotmail.com

Cláudia Marting - Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. ingridfreitas94@hotmail.com

Resumo:

Em uma sociedade majoritariamente normovisual, as pessoas cegas ou com baixa visão deparam-se diariamente com desafios de natureza diversa, fruto de uma sociedade que não dá resposta à diversidade, tal como exigido pelo modelo biopsicossocial. A realidade é que vivemos em um mundo em que somente as necessidades das pessoas normovisuais, e outras que se enquadram dentro dos padrões da normalidade, são vistas como prioridade, excluindo as questões que envolvem as pessoas com deficiência. Como resultado, estes indivíduos acabam por não ter acesso aos direitos básicos, como educação, cultura e lazer. Em Portugal, país onde muito se discute sobre o tema, poucos são os museus que oferecem recursos de acessibilidade para o público sem deficiência. A proposta deste projeto, ainda em preparo, é implementar um projeto de acessibilidade audiovisual no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais em Bragança direcionado para pessoas com deficiência visual, através de recursos de baixo custo.

Palavras-chave: Tradução Audiovisual; Acessibilidade Audiovisual; Deficiência visual; Audiodescrição Museológica.

Abstract:

In a society that is primarily for viewers, the blind and visually-impaired are faced with multiple barriers on a daily basis, stemming from a society unable to heed diversity, in accordance with what is requested by the biopsicosocial model. The world we live in favours the needs of sighted people, as well as others within the patterns of normality, excluding those issues related to people with disability. As a result, these people end up not accessing basic rights, such as education, culture and leisure. In Portugal, a country where the topic is much discussed, few are the museums that offer accessibility resources to their visitors with impairments. This on-going project aims at implementing a project of audiovisual accessibility at the "Centro de Arte Contemporânea Graça Morais" (Centre of Contemporary Art Graça Morais), in Bragança, for people with visual impairment, by means of low-cost resources.

Keywords: Audiovisual Translation; Audiovisual Accessibility; Visual Impairment; Museum Audiodescription.

Introdução

O presente artigo pretende refletir sobre o processo de implementação de um projeto de acessibilidade audiovisual para as pessoas cegas ou com baixa visão no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais (CACGM), em Bragança, partindo da perspectiva da Tradução Audiovisual e considerando os possíveis obstáculos a serem encontrados no decorrer da realização deste trabalho. Este projeto nos proporcionará uma reflexão profunda acerca de questões, como a demanda deste público nos museus em Bragança, em especial no CACGM, e os recursos necessários para executar a proposta – tanto ao nível econômico, quanto material.

O projeto tem como objetivo promover a acessibilidade audiovisual através de recursos de baixo custo, como o *QR code*, que permitem às pessoas cegas ou com baixa visão terem acesso à audiodescrição (AD) das obras do acervo do CACGM. Um dos resultados esperados desse projeto é possibilitar e fomentar a participação mais ativa e autônoma desse público.

O trabalho está dividido em três partes: no primeiro capítulo, são apresentados os pressupostos teóricos referentes à AD museológica, abordadas em um primeiro momento de modo geral, para que depois seja especificada no contexto português e no cenário transmontano, nomeadamente, no município de Bragança.

De igual forma, o segundo também está subdividido: a primeira parte traz uma breve apresentação sobre o CACGM e a segunda aborda as diferentes etapas do processo de implantação do projeto de acessibilidade, enumerando as metodologias e o recurso a ser utilizado.

Por um fim, uma conclusão breve será apresentada, identificando as possíveis dificuldades a encontrar durante o processo de desenvolvimento do projeto e as expectativas acerca dos resultados desta iniciativa.

Capítulo 1: A audiodescrição no contexto museológico: uma breve perspectiva

A acessibilidade é frequentemente identificada com o acesso físico de pessoas com mobilidade reduzida, uma perspectiva altamente limitada da realidade. Neste sentido, autores como Dodd e

Sandell (1998) e Sasaki (2005) alertam-nos para outras dimensões que importa ter em consideração aquando da implementação de qualquer projeto de acessibilidade, em particular no contexto museológico. Os primeiros autores referem, para além da acessibilidade física, a informativa, cultural, financeira, emocional, intelectual, sensorial, assim como o acesso ao processo decisório. Relativamente a Sasaki (2005), este restringe-se à acessibilidade arquitetónica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, podendo estabelecer-se paralelos entre estas duas classificações.

No contexto do acesso sensorial, é fundamental mencionar a audiodescrição, sempre a ser encarado como uma ferramenta de acessibilidade a par de outras. A AD é uma técnica que diversos autores (e.g. Yves Gambier 2003; Ramos Pinto 2012) inserem no âmbito da Tradução Audiosvisual que consiste numa descrição verbal que caracteriza as ações, circunstância, cenário, personagens e afins e que pode ser encontrada em programas de televisão, teatro e cinema, a fim de que torne um ambiente acessível para as pessoas cegas ou com baixa visão, no entendimento de Benecke (2004).

Este conceito de transformar o visual em verbal também pode inserir-se no domínio museológico. Através de audioguias ou de guias humanos é possível realizar a AD das obras, por isso, é importante que, durante o processo de escolha das palavras, o audiodescritor seja autocrítico e reflita se o discurso é capaz de fazer com que o indivíduo crie na sua cabeça, através da imaginação, uma imagem próxima daquilo que está sendo descrito.

De certa forma, a AD desempenha um papel fundamental preenchendo esse “vazio” causado pela falta da visão, tornando-se um recurso indispensável para a inclusão das pessoas com deficiência no contexto cultural, nomeadamente em espaços culturais. Neves (2011) descreve que “a audiodescrição faz-se particularmente presente em contextos em que pessoas normovisuais convivem de forma estreita com pessoas cegas ou com baixa visão” (p. 69).

Por outro lado, Motta e Romeu (2010) referem a AD como um “recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo, como: peças de teatro, programas de TV, exposições, mostras (...) eventos turísticos, esporti-

vos, pedagógicos e científicos tais como aulas, seminários, congressos...” (p. 11), e entendem a AD como um “recurso de tradução audiovisual, que trabalha com uma relação intersemiótica – transformando imagem em palavras – e se concretiza através da técnica de narração realizada por um audiodescritor-narrador” (p. 94). Como tal, a AD funciona como uma forma de mediação linguística, uma vez que no contexto da inclusão social e acessibilidade, a AD passa a ter um papel fundamental, estabelecendo um intermédio entre o contexto verbal e o visual.

Assim, Neves (2011) considera a AD como “a arte de traduzir, através de uma narrativa descritiva ou outras técnicas verbais, mensagens visuais não perceptíveis apenas através dos sinais acústicos presentes em textos (áudio)visuais (...) a arte de descrever imagens, objectos, realidades com valor comunicativo essencialmente visualista” (p. 13).

A AD pode abranger as imagens estáticas, como as obras bi-e tri-dimensionais, típicas de locais como os museus e as galerias, ou as dinâmicas, no caso das artes performativas, do cinema ou da televisão. De acordo com Neves (2011), subcategorias da AD abrangem: a AD substitutiva, através da qual as pessoas podem “ver” a peça; a AD de exploração, que acompanha a manipulação da peça; e a AD de orientação, que vai guiar os visitantes pelo espaço físico.

A par destes aspetos, há que ainda ter em consideração fatores como a instituição em causa, a sua missão e filosofia, o acervo, assim como a relação que estabelece com o meio envolvente. Um outro aspeto desta tríade recai sobre o audiodescritor. Para Neves (2011), o audiodescritor deve ter algumas competências que inserem-se no âmbito técnico-científico, tal como o conhecimento básico acerca da cegueira e das doenças causadoras dessa deficiência, a inserção no domínio das técnicas de comunicação inerente ao meio em que a atividade será desenvolvida, competência linguística, ou seja, dominar a língua de trabalho. Snyder (2008), audiodescritor dos EUA com uma vasta experiência em AD, complementa esta perspectiva referindo-se às competências dos audiodescritores: a observação, a edição, a linguagem e a capacidade vocal. O audiodescritor deve se tornar um observador ativo, aumentando a sua capacidade de exergar além do óbvio, bem como ter um senso crítico de edição, filtrando e selecionando apenas o essencial.

A escolha da linguagem é fundamental para referir as informações, de modo que as imagens se transformem em palavras.

Atualmente, a presença de audioguias, sistema que permite a que o indivíduo tenha uma experiência de visita guiada através de recursos eletrônicos, como um instrumento de auxílio e interatividade, se faz presente, de maneira tímida, em parte dos museus que promovem a acessibilidade nem sempre orientados para os públicos com deficiência. Um dos pontos positivos desta ferramenta é que os aparelhos que reproduzem o conteúdo audiodescritivo têm uma capacidade maior de armazenar informações, o que pode não ocorrer quando a AD é feita por um profissional. O mesmo acontece com guias impressos: não seria possível transmitir o mesmo volume de informação em um texto conciso, que é o padrão dos materiais impressos.

Esta ferramenta de apoio, que surgiu em Amsterdã no início dos anos 50, permite que o visitante, através de uma perspectiva descritiva, estabeleça uma ligação com a obra. Deshayes (2002), responsável por estudos sociológicos centrados nos museus franceses, considera os audioguias como uma forma de democratizar o acesso à cultura, estimular a formação do olhar e a educação informal, assim como a vulgarização do conhecimento, que serve todos os públicos. Este recurso pode ser encontrado através de sistemas eletrônicos que reproduzem arquivos de áudio ou por profissionais capacitados para realizar este tipo de trabalho descritivo “ao vivo”. Com o surgimento dos audioguias, disponível em diferentes idiomas, estima-se que os problemas linguísticos e de acessibilidade para pessoas com deficiência visual tenham se tornado cada vez mais incomum.

Acessibilidade museológica no contexto português

A utilização de recursos de acessibilidade audiovisual, como audioguias, ainda não é uma prática popular em Portugal. No contexto do estudo desenvolvido por Martins (2015), em 2013, o Instituto Nacional de Estatística (INE) considerou 353 museus no território nacional, que obedeceram cumulativamente a cinco critérios. Em contrapartida, o Observatório das Atividades Culturais (OAC) identificou 1123 museus em 2010. Neste contexto de acentuada discrepância entre os

dados do INE e do OAC, 54 museus, locais históricos, religiosos e ambientais e aquários em Portugal ofereciam audioguias, uma percentagem claramente residual.

Desta forma, verifica-se pouca divulgação sobre o assunto, fazendo com que a população não tenha conhecimento sobre essa ferramenta. Casos caricatos, como os que Martins (2015) descreve, referem que os próprios funcionários da Recepção dos museus podem não ter conhecimento da existência do equipamento ou estranhar a sua utilização por parte de visitantes nacionais.

Numa elevada percentagem de museus, as informações sobre este e outros recursos de acessibilidade são escassas, não sendo muito promovidas ações quando se trata deste assunto. Em muitos casos, pouco se fala sobre os recursos disponíveis. No entanto, a situação parece estar a alterar-se com a crescente utilização das páginas oficiais dos museus, e outras em redes sociais, verificando se frequentemente algum esforço de publicitação destas instituições. Poucos são os museus em Portugal que utilizam o audioguia com o conteúdo audiodescrito para pessoas com deficiência visual, sendo de referir os casos paradigmáticos do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha e o Museu Nacional do Azulejo, em Lisboa.

A acessibilidade física continua a ser a mais visada pelos museus portugueses que continuam apresentando apenas recursos direcionados para pessoas com mobilidade reduzida, como banheiros adaptados, rampas e elevadores, associando a acessibilidade ao mero acesso físico.

Acessibilidade Museológica no contexto Bragantino

Com um pouco mais de 35 mil habitantes, o município de Bragança, localizado na região de Trás-os-Montes, no nordeste de Portugal, conta com nove espaços culturais dedicados a exposições e mostras temporárias ou permanentes, de acordo com o *site* da Câmara Municipal de Bragança (CMB), a saber: Museu Militar de Bragança, Museu Ibérico da Máscara e do Traje, Museu do Abade de Baçal (MAB), Centro de Fotografia George Dussaud, Centro Ciência Viva, Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, Centro de Memória Forte S. João de Deus, Centro de Interpretação da Cultura Sefardita do Nordeste Transmontano e o Memorial e Centro de Docu-

mentação Bragança Sefardita. Destes somente o Museu Militar, o MAB e o Centro Ciência Viva não estão dependentes da CMB.

Embora haja um número considerável de instituições museológicas frente ao número de habitantes e à extensão do município, nenhum deles dispõe acessibilidade audiovisual, com a exceção do audioguia do MAB, complementadas pelas visitas guiadas cujos alvos são habitualmente os visitantes estrangeiros. Em alguns, é possível encontrar alguns recursos de acessibilidade física para pessoas com mobilidade reduzida ou com alguma deficiência, como por exemplo rampas, elevador e banheiro adaptado.

Capítulo 2: Bragança+: uma iniciativa para promover a acessibilidade audiovisual no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais

O desenvolvimento do projeto configura-se em duas fases, a primeira constitui-se das análises comparativas entre museus que ofereçam acessibilidade, onde é pretendido viajar para conhecer e descrever o estado da arte dentro e fora do território português, nomeadamente nos museus emblemáticos de Londres, Paris e Alemanha.

A partir dos parâmetros contidos em um *checklist* (cf. Colwell & Mendes 2004), serão verificados e avaliados requisitos básicos, como por exemplo a existência de rampas e elevadores, banheiros adaptados, portas, saídas de emergência, iluminação do ambiente, bebedouros e espaços externos, o que inclui cafeterias e lojas.

A segunda fase constitui-se da efetivação do projeto na prática, ou seja, no Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, localizado no município de Bragança, em Portugal. Inicia-se com um projeto piloto a ser testado com dois visitantes cegos, frequentadores habituais do CACGM. Este teste basear-se-á no desenho a carvão de Graça Morais, integrado na exposição Humanidade (sob o signo da Metamorfose), no âmbito dos 10 anos do centro, e em exposição até fevereiro de 2019.

Aquando da conclusão deste trabalho descritivo, será organizado um conjunto de sessões para pessoas cegas e com baixa visão para a realização dos últimos testes, após os quais os textos serão gravados e disponibilizados online através do código QR.

Sobre o Centro de Arte Contemporânea Graça Morais: um convite à acessibilidade audiovisual

De acordo com o Roteiro dos Museus da CMB, o CACGM foi inaugurado em 2008 e situa-se no Solar dos Vargas, no coração do centro histórico de Bragança. Com uma vista privilegiada para a praça da Sé, o museu conta com sete salas dedicadas às obras da pintora transmontana Graça Morais. Para além do acervo renovado frequentemente das pinturas da artista portuguesa, o CACGM também recebe durante todo o ano exposições temporárias de artistas nacionais e internacionais, resultado da colaboração com a Fundação Serralves. De acordo com a programação disponível no *site* da instituição, além das atividades educativas, também são promovidas oficinas de prática artística, concertos, performances, ciclo de palestras e conferências.

No que se refere à acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, todos os espaços, como cafeteira, loja, jardim, sala de exposição, do CACGM possuem rampas e elevador, além de banheiros adaptados. Atualmente, o CACGM não dispõe de recursos de audioguias ou AD das peças do que contemplam o seu acervo.

QR code: recurso de baixo custo e grande valor

Com o constante avanço e facilidade de uso das tecnologias, nos dias de hoje, qualquer pessoa tem acesso a um *smartphone* e *internet*, o que simplifica o processo de implementação de acessibilidade nos museus. Desta forma, o direito ao acesso à cultura torna-se mais facilitado, tendo em vista o baixo custo para colocar executar esta prática.

A proposta do projeto é que, com baixo ou nenhum custo, seja possível implementar acessibilidade audiovisual no CACGM, através da AD das obras que compõe parte do seu acervo.

Com nenhum custo e grande alcance, devido à facilidade de instalação e acesso, o *QR code* foi recurso escolhido para realizar a implementação da acessibilidade audiovisual no CACGM, que consiste num gráfico bidimensional, formando código de barras que tem a capacidade de ser interpretado rapidamente por aparelhos eletrônicos, em especial, celulares.

Atualmente, existem diversos aplicativos gratuitos disponíveis para *download* na *internet*, específicos para a leitura do *QR code*, sendo a maioria dos programas compatíveis com grande parte dos smartphones disponíveis no mercado.

Como é uma ferramenta de fácil acesso, necessita apenas que o utilizador disponha de um celular com memória disponível e *internet* para fazer o *download* do aplicativo. Neste código, encontram-se informações pré-estabelecidas como textos, páginas da *internet* ou ficheiros *on-line*. A leitura do código é feita através da câmara do celular e a digitalização redireciona o usuário para uma para uma página *on-line* com ficheiros de áudios com a AD das obras.

Conclusão

Muito se fala em acessibilidade física como se essa fosse a única dimensão relevante quando se trata de questões inclusivas. É importante que a sociedade abandone uma visão limitada sobre esse assunto e passe a compreender as diferentes dimensões que cercam os preceitos da acessibilidade e inclusão.

Embora o projeto esteja em processo de elaboração da fase teórica e metodológica, não havendo resultados práticos, os conceitos que envolvem a realização deste trabalho proporcionaram reflexões acerca da importância da acessibilidade, nomeadamente a AD museológica, como uma maneira de intensificar os pressupostos que rodeiam a inclusão social.

A AD no contexto museológico, para além de um recurso de inclusão, traz para o indivíduo uma maior autonomia e tem como resultado uma crescente procura deste público.

Referências bibliográficas

- Benecke, Bernd. (2004). Audiodescription. In Yves Gambier (Ed.). *Meta – Traduction Audiovisuelle*, 49: 1, 78-80. Les Presses de l'Université de Montréal. Consultado em <http://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009022ar.html>
- Câmara Municipal de Bragança. Roteiro dos museus. Consultado em https://www.cm-braganca.pt/uploads/writer_file/document/4528/Roteiro_dos_museus_2017_PT.pdf
- Colwell, Peter & Mendes, Elisabete. (2004). *Temas de Museologia: Museus e Acessibilidade*. Lisboa: Instituto Português de Museus.
- Deshayes, Sophie. (2002a). Audioguides et musées. *La Lettre de l'OCIM*, 79, 24-31. Consultado em <http://doc.ocim.fr/LO/LO079/LO.79%285%29-pp.24-31.pdf>
- Dodd, Jocelyn & Sandell, Richard. (1998). *Building Bridges: Guidance for museums and galleries to develop new audiences*. Londres: Museums and Galleries Commission.
- Gambier, Yves. (2003). Introduction. Screen Transadaptation: Perception and Reception. In Yves Gambier (Ed.). *The Translator – Studies in Intercultural Communication (Special Issue – Screen Translation)*, 9: 2, 171-189. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Neves, Josélia. (2011). *Imagens que se Ouvem. Guia de Audiodescrição*. Lisboa & Leiria: Instituto Nacional de Reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria. Consultado em https://www.researchgate.net/publication/322975503_Neves_Joselia_2011_Imagens_que_se_Ouvem_Guia_de_Audiodescricao_Lisboa_Leiria_Instituto_Nacional_de_Reabilitacao_e_Instituto_Politecnico_de_Leiria_ISBN_978-989-8051-20-2
- Martins, Cláudia Susana Nunes. (2015). *Longe da vista, perto da imaginação – análise de audioguias em museus portugueses*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Consultado em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/15226/1/Longe%20da%20vista,%20perto%20da%20imagina%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Motta, Livia Maria Villela de Mello, Romeu Filho, Paulo. (Org.). (2010). *Transformando Imagens em Palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo. Consultado em http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/audio_desc.pdf
- Ramos Pinto, Sara. (2012). Audiovisual Translation in Portugal: The Story so Far. In Anthony Pym & Alexandra Assis Rosa (Eds.). *Revista Anglo Saxónica*, III: 3 (pp. 337-363). Lisboa: Centro de Estudos Anglisticos da Universidade de Lisboa.
- Sassaki, Kazumi Romeu. (2005). *Inclusão: o paradigma do século 21*. *Inclusão – Revista de Educação Especial*, 19-23. Consultado em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>
- Snyder, Joel. (2008). Audio Description. *The Visual Made Verbal*. In Jorge Diaz-Cintas (Ed.). *The Didactics of Audiovisual Translation* (pp. 191-198). Amesterdão & Filadélfia: John Benjamins Publishing.

Comunicação em cuidados de saúde primários com pessoas com deficiência visual

Rita Pereira - ACAPO, Portugal. rita.apc@gmail.com

Carla Freire - ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. carla.freire@ipleiria.pt

Resumo:

Partindo do princípio que de um modo geral, as pessoas com deficiência visual apresentam dificuldades no acesso aos serviços de saúde, o presente artigo pretende diagnosticar em que medida os serviços de saúde primários se encontram preparados para atender este grupo de pessoas. Analisar-se-ão as barreiras que poderão existir na relação entre a resposta destes serviços e as necessidades das pessoas com deficiência visual, nomeadamente no que diz respeito ao acesso à informação escrita, à mobilidade e à comunicação, no decorrer dos atos clínicos e administrativos. O objetivo geral do trabalho será analisar formas de otimizar a comunicação entre médicos de família, enfermeiros e administrativos e as pessoas cegas e com baixa visão, utilizadoras de uma unidade de cuidados de saúde primários (Centro de Saúde) em Leiria. O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, de âmbito exploratório-descritivo e trata-se de um estudo de caso. Pretende-se como resultado do estudo criar um manual de boas práticas que consciencialize profissionais desta área para a promoção de serviços de saúde facilitadores da comunicação, da autonomia, privacidade e dignidade das pessoas com deficiência visual no acesso aos cuidados de saúde primários.

Palavras-chave: Deficiência visual; Comunicação na saúde; Acessibilidade nos centros de saúde; Cuidados saúde primários.

Abstract:

Assuming that visually impaired people generally present difficulties in accessing health services, this article aims to diagnose the extent to which primary health care services are prepared to serve people with visual impairment. Analysis will be conducted of the barriers that may exist in the relationship between the services provided and the needs of persons with a visual impairment, especially in regard to written information, mobility and communication during clinical and administrative acts. The general goal of the work is to analyse ways of optimising communication between general practitioner (GP's), nurses and administrative staff and visually impaired persons at a Personalised Health Care Unit in Leiria. The study falls within the qualitative paradigm, is exploratory and descriptive in nature, and constitutes a case study. The intended outcome of the study is the production of a best practice manual to raise awareness among health professionals in order to promote health services that facilitate communication and the autonomy, privacy and dignity of visually impaired persons who wish to access primary health care.

Keywords: Visual impairment; Communication in health; Accessibility in health centers; Primary health care.

Introdução

Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Resolução da AR nº56/2009) é objetivamente referido que a discriminação é proibida (art. 5.º), garantindo-se às pessoas com deficiência “igual e efetiva” proteção contra a discriminação por qualquer motivo. Neste sentido, os Estados Parte, nos quais se inclui Portugal, devem garantir medidas que promovam, sempre que necessário, adaptações razoáveis para que as pessoas com deficiência possam exercer, em condições de igualdade com as demais, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Embora a legislação seja objetiva e clara no que se refere a estes princípios, ainda há muitos constrangimentos denunciados pelas pessoas com deficiência. O Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P. (INR) analisou entre 2011 e 2016 as queixas relativas a discriminação com base na deficiência e verificou que o domínio que regista um maior número de queixas é a acessibilidade, seguida da educação e da saúde (Pinto e Pinto, 2017).

Segundo a União Europeia de Cegos (European Blind Union, 2018) existem na Europa 30 milhões de pessoas com DV a enfrentar a inacessibilidade diariamente, em várias áreas, como por exemplo: acesso ao turismo, a transportes públicos ou manuais escolares acessíveis.

A ausência de adaptações que permitam contornar as limitações decorrentes da falta de visão, nomeadamente em termos de acessibilidade na informação escrita e na orientação e mobilidade em espaços físicos, podem comprometer o acesso das pessoas cegas aos serviços de saúde (O'Day, Killeen e Lezzoni, 2004).

Por este motivo, considera-se pertinente investigar o tema da acessibilidade na saúde, em particular no que se relaciona com o domínio visual, de forma a permitir a identificação e análise de dificuldades que possam existir em termos comunicacionais na relação entre profissionais e pessoas com deficiência visual (DV) no decorrer das consultas e tratamentos e, nas deslocações destas pessoas no próprio espaço físico.

Neste sentido, coloca-se a questão: em que medida o Centro de Saúde responde às necessidades comunicacionais e de acessibilidade das pessoas com deficiência visual nos cuidados de saúde primários? O trabalho em causa ambiciona compreender em que medida os Centros de Saúde se encontram preparados e adaptados de forma a garantir o acesso autónomo à pessoa com deficiência visual. Com o intuito de se analisarem formas de otimizar o acesso e a comunicação entre as referidas pessoas e os vários intervenientes nos centros de saúde e de forma a responder à questão de investigação, foram traçados como objetivos específicos:

Compreender como se estabelece a comunicação entre os médicos de família, enfermeiros e administrativos e as pessoas com DV no decorrer da consulta, tratamentos e restantes atos administrativos;

Analisar o suporte de informação disponibilizado à pessoa com DV no âmbito das consultas/tratamentos;

Descrever as condições de acessibilidade do espaço interior e a perceção dos utentes com DV face à sua orientação e mobilidade neste contexto.

Enquadramento teórico

Direito à saúde (inclusiva) das pessoas com deficiência ou incapacidade

É essencial garantir efetivamente o respeito pela integridade, dignidade e liberdade individual das pessoas com deficiência, tal como impõe a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência junto dos seus Estados Parte. A convenção reforça a proibição da discriminação destes cidadãos através de leis, políticas e programas que atendam especificamente às suas características e promovam a sua participação na sociedade. O artigo 25.º desta Convenção destaca o direito de acesso ao mais alto padrão de cuidados de saúde, sem discriminação, por parte das pessoas com deficiência ou incapacidade (PCDI). Todavia, para que a afirmação deste direito se efetive é imperativa a conjugação de outros direitos, tais como: a acessibilidade (artigo 9.º), ou seja, o acesso, em condições de igualdade com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e aos serviços prestados ao público; a mobilidade pessoal das

PCDI com a maior independência possível (artigo 20.º); e a liberdade de expressão, opinião e acesso à informação (artigo 21.º) das PCDI em condições de igualdade com as demais, através de todas as formas de comunicação da sua escolha (formatos e tecnologias acessíveis) (Resolução da AR n.º56/2009, 2009).

Note-se ainda que os valores fundamentais sobre os quais se baseia o Sistema de Saúde português são a universalidade, o acesso a cuidados de qualidade, a equidade e a solidariedade, que vão ao encontro dos consignados na referida Convenção. Cabe ao Estado respeitar, proteger e implementar o direito à saúde por parte de todos os cidadãos, entendidos como importantes agentes de participação e de mudança na gestão da sua saúde (Portugal, Direção Geral da Saúde, 2016). Por sua vez, os cuidados de saúde primária, promovidos pelos Agrupamentos de Centros de Saúde, são a primeira linha de resposta do Sistema Nacional de Saúde, acessíveis a todos os indivíduos e famílias da comunidade. Primam pelo ponto de vista da proximidade, continuidade, acessibilidade e equidade e contrariam desigualdades em saúde que afetam grupos vulneráveis como é o caso das pessoas com deficiência (Portugal, Direção Geral da Saúde, 2013).

A Deficiência visual no mundo

A deficiência visual é uma condição visual que afeta a nossa capacidade de realizar tarefas do dia-a-dia e que é agravada pelo meio em que vivemos. Ter uma deficiência visual pode compreender uma perda total ou quase total de visão - cegueira, ou uma perda parcial - baixa visão, cujos efeitos podem ser atenuados por meio de recursos óticos/não óticos e assim preservar-se alguma funcionalidade (Associação dos cegos e Amblíopes de Portugal, 2018).

A Organização Mundial de Saúde (Organização Mundial de Saúde, 2018b) afirma que 253 milhões de pessoas vivem com deficiência visual: 36 milhões são pessoas cegas e 217 milhões apresentam DV moderada a grave. Destaca-se que 81% apresentam 50 anos ou mais, sendo que com o aumento da população idosa, mais pessoas estarão em risco de vir a sofrer de DV devido a doenças oculares crónicas (Bourne et al., 2017).

De acordo com os Censos (2011) existem em Portugal cerca de 900 mil cidadãos com dificuldades de visão, sendo que 28 mil não conseguem ver, mesmo usando óculos ou lentes de contacto, ficando por esclarecer o número de pessoas com baixa visão.

Implicação da deficiência visual na participação social

Vivemos numa sociedade onde os apelos à capacidade visual são constantes e é através do sistema visual que integramos mais de 80% dos estímulos do ambiente (Corsi, 2001). A visão permite a aprendizagem por imitação e o simples facto de se observar, interagir e explorar o mundo, estimula a aprendizagem (Sá, Campos e Silva, 2007). Apesar da perda de visão poder acontecer em qualquer fase da vida, a ausência total ou parcial da visão na infância pode interferir no desenvolvimento psicomotor, cognitivo, emocional, social e na aquisição da linguagem. Estas dificuldades podem perdurar ao longo de toda a vida, se atempadamente não houver uma estimulação e reabilitação adequadas, o que será determinante para a independência de qualquer adulto (Corsi, 2001).

Segundo Pedroso, Alves, Elyseu e João (2012) a aquisição da DV na idade adulta é um fator de redução da vida social quotidiana e poderá implicar restrições na mobilidade, nas atividades profissionais, sociais e na execução das tarefas quotidianas podendo levar a condições de dependência, bem como à desconstrução da identidade e papéis sociais atribuídos.

Outros fatores que comprometem a participação social das pessoas com DV relacionam-se com a participação em atividades de lazer pela existência de barreiras arquitetónicas, atitudinais, muitas vezes associados a pré-conceitos relacionados com a deficiência (Parnof, 2010).

A aceitação e a adaptação à DV beneficiam da ajuda de profissionais (psicólogos, técnicos na área da reabilitação) e do importante apoio dos familiares e grupos sociais. É correto que a perda da visão é compensada parcialmente por outras modalidades sensoriais, mas os restantes sentidos não se ativam espontaneamente, é essencial serem estimulados e treinados. Exige-se uma relação entre pessoas, produtos de apoio e meio para que a pessoa com DV restabeleça a

sua relação com a comunidade, a partir das competências que detém e que readquiriu, contornando-se assim as dificuldades decorrentes da deficiência visual (Parnof, 2010).

Barreiras no acesso aos cuidados de saúde primários

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) (Organização Mundial de Saúde, 2018a), as pessoas com deficiência relatam procurar mais cuidados de saúde do que as pessoas sem deficiência e apresentam mais necessidades não respondidas. De igual modo enfrentam uma série de barreiras quando tentam aceder aos serviços de saúde, tais como: custos elevados (consultas e transportes); serviços disponíveis limitados; barreiras físicas; falta de formação e conhecimento dos profissionais de saúde para lidar com as suas necessidades. A OMS propõe como meio de combater estas barreiras: melhoria das políticas e legislação ao nível da inclusão na saúde; melhoria das condições de adesão aos seguros de saúde privados por parte das pessoas com deficiência; melhoria da acessibilidade dos edifícios, serviços e informação na saúde; integração da temática da deficiência na formação académica/profissional dos agentes de saúde; desenvolvimento de estudos de investigação na área da saúde sobre população com deficiência.

No que diz respeito ao acesso aos cuidados de saúde primários, O'Day, Killeen e Lezzoni, (2004) constataram que as pessoas com DV enfrentam desafios especiais na obtenção de cuidados de saúde seguros, eficazes e centrados no paciente. Apontam como principais barreiras a comunicação, o respeito básico, a inacessibilidade física e, como oportunidades de melhoria, os seguintes aspetos: a) Formação dos médicos e outros profissionais (boas práticas: cuidados centrados no utente, respeitando valores, preferências e privacidade; verbalização dos atos clínicos; abordar diretamente a pessoa com DV e não o seu acompanhante); b) Sinalização e eliminação barreiras físicas (o serviço dispor de informação específica sobre a rede de transportes para acesso à unidade; sinalética em braille e ampliado numa altura apropriada); c) Comunicação efetiva (respeitar preferências dos utentes face ao suporte da informação escrita, braille/ampliado e prever alternativas, telefone/e-mail; garantir privacidade quando se preenchem formulários; permitir gravação de consultas e instruções sobre a medicação).

A Royal National Institut of Blind People (Royal National Institute of Blind People, 2018) concluiu que 95% das pessoas avaliadas com DV, utilizadoras do sistema nacional de saúde britânico, consideraram importante receber a informação num suporte que lhes permita a leitura autónoma. No entanto, a maior parte referiu não ter acesso à informação num formato legível e, por isso, sentir falta de privacidade e independência (dependência de terceiros para aceder a informação pessoal), insegurança/risco associado à toma errada de medicamentos e perda de atos clínicos. Os profissionais concordaram com a necessidade de existir informação em suportes acessíveis, mas nas suas organizações não existe uma política clara sobre a acessibilidade nem recursos, nem conhecimento dos próprios para providenciar a informação. Destaca o estudo que os médicos poderão melhorar as experiências de cuidados de saúde de pacientes cegos e com baixa visão usando uma comunicação personalizada (Sibley, 2009).

Cuples e Jackson (2012) reforçam também que a comunicação neste contexto pode otimizar-se pela disponibilização de informação escrita em suportes acessíveis, pelo apoio na deslocação e orientação em ambientes desconhecidos e pela comunicação face a face com a pessoa com DV, usando uma linguagem específica e precisa. Igualmente importante é a dedicação de tempo extra dos médicos sempre que necessário, nas consultas com pessoas com deficiência visual.

A comunicação é a competência vital para a prática de cuidados de saúde. Comunicar é muito mais do que providenciar conteúdo informativo, inclui aptidões interpessoais que permitem ao profissional adequar a informação que pretende comunicar. O desenvolvimento de competências e padrões de comunicação na organização torna-se útil para clarificar a perceção das necessidades dos doentes, essencialmente dos que encontram barreiras nos serviços de saúde, como é o caso das pessoas com DV (Coriolano-Marinus, Queiroga, Ruiz-Moreno e Lima, 2014).

Metodologia

Tipo de estudo de investigação

O estudo enquadra-se no paradigma qualitativo, na medida em que se preocupa mais pelo processo do que pelos resultados, cujo significado apresenta uma importância vital neste paradigma.

Não interessa confirmar/infirmar e generalizar à população uma hipótese, mas antes compreender a visão dos participantes sobre as dificuldades que, neste caso, sentem no acesso aos cuidados de saúde primários e sim, analisar a que outros contextos e pessoas os resultados podem ser aplicados.

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo na medida em que, ao nível exploratório, pretende reconhecer, identificar e descrever as dificuldades ao nível da comunicação entre profissionais e as pessoas com DV, ao nível do suporte de informação disponibilizado no âmbito das consultas/tratamentos e das condições de acesso relacionadas com a orientação e mobilidade das pessoas com DV no Centro de Saúde. Tem como objetivo responder a 3 questões importantes relacionadas com o fenómeno em causa: O quê? Quem? Quais são os fatores e as perceções? Por outro lado, perspectiva ao nível descritivo, descrever as variáveis e as relações possíveis entre os fatores que permitam compreender o porquê das dificuldades presentes na comunicação na saúde, na resposta às pessoas com DV, em cuidados de saúde primários (Fortin, 1999).

A presente investigação enquadra-se num estudo de caso na medida em que se delimita a grupo/sistema de pessoas (profissionais e pessoas com DV) num determinado tempo e espaço (Centro de Saúde), tendo como fim descrever e interpretar o fenómeno em causa (dificuldades na comunicação na saúde com pessoas com DV) através de procedimentos baseados na recolha de dados em vários formatos e abordagem de diferentes temas (Clark e Creswell, 2015).

O estudo de caso permite ajudar a compreender as perguntas já referidas anteriormente, pois proporciona densas descrições da realidade que se pretende estudar e explora áreas ou temas pouco estudados e, assim, possibilita construir teoria a partir da realidade empírica.

Sujeito/objeto de estudo

Os participantes deste estudo serão os profissionais e os utentes com deficiência visual de um Centro de Saúde em Leiria.

Os profissionais terão que pertencer ao quadro de recurso humanos da instituição, contactar diretamente com as pessoas com DV e desempenhar as seguintes funções: médico de família,

enfermeiro ou administrativo. Os utilizadores com DV da unidade terão que ser adultos, maiores de 18 anos.

Serão também objeto de estudo os documentos informativos ou relacionados com consultas/tratamentos prestados às pessoas com DV (desde que autorizados) e, ainda, o próprio espaço do Centro de Saúde em termos de acessibilidade física (sinalética, apoio nas deslocações, uso de contrastes).

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas a empreender serão a observação, por meio de uma grelha semi-estruturada e o inquérito por entrevista semi-estruturada.

A grelha de observação semi-estruturada enquanto instrumento da técnica de observação, utilizar-se-á com o objetivo de explorar e verificar, através da definição de indicadores, aspetos relacionados com a acessibilidade dos documentos prestados aos utentes e com o espaço físico do centro de saúde.

No que se refere à entrevista, optar-se-á por um guião semi-estruturado porque permitirá formular as mesmas questões a todas as pessoas de uma forma lógica e sequencial, através de perguntas fechadas, mas também deixará flexibilidade para a discussão de ideias pertinentes que possam surgir e que permitam aprofundar o pensamento dos intervenientes de forma a melhor refletir a visão da realidade dos entrevistados (Bogdan e Biklen, 1994; Roulston, deMarrais & Lewis, 2003).

A entrevista permitirá explorar informações concretas dos utentes com DV relacionadas com preferências, sentimentos, expectativas e atitudes face ao que sentem em termos comunicacionais e relacionais no serviço que lhes é prestado em cuidados de saúde primários. As vantagens da entrevista passam pelo facto de poderem ser feitas pelo investigador sem se colocarem barreiras ao nível das competências de leitura e da escrita das pessoas com DV, e pelo facto de poder haver mais espaço para a deteção de erros de interpretação e aprofundamento de informações, caso necessário.

Serão também entrevistados os profissionais de saúde, nomeadamente, médicos de família, enfermeiros e pessoal administrativo a fim de se recolherem informações sobre o que consideram importante na comunicação com as pessoas com DV e quais as dificuldades sentidas a este nível.

Técnicas de análise de dados

Os dados recolhidos serão analisados rigorosamente, do geral para o específico, com base nos factos observáveis e nos depoimentos dos participantes, construindo-se abstrações/conhecimento que em conjunto com teorias emergentes estabelecem uma compreensão mais esclarecedora do tema em causa (Bogdan e Biklen, 1994).

Tendo em conta o paradigma qualitativo do estudo, a técnica para a análise de dados será a análise de conteúdo (AC). Esta análise utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos, expressos em conteúdo de textos, classificando, codificando e interpretando os seus elementos constitutivos e que não são imediatamente acessíveis na leitura (Robert e Bouillaguet, 1994; Bardin, 1977).

A AC focar-se-á nas informações resultantes das entrevistas e dos dados retirados da grelha de observação. Para tal, e com base na literatura científica, serão identificadas categorias e subcategorias *a priori*, existindo espaço para outras que possam ser incluídas *a posteriori*, dependendo dos resultados obtidos nos instrumentos de recolha de dados semi-estruturados. A análise dos dados possibilitará a identificação de indicadores e/ou unidades de registo, que por sua vez permitirão a compreensão mais aprofundada do processo de comunicação entre profissionais da saúde e pessoas com DV, assim como das condições de acessibilidade física do espaço.

Os resultados serão apresentados em texto, mas poder-se-ão destacar alguns resultados em tabelas mediante o nível significativo que estes poderão vir a ter e a potencial facilidade de leitura.

Questões éticas

Este estudo terá em consideração todos os princípios éticos que uma investigação em ciências sociais deve contemplar, e reger-se-á pelos princípios definidos pela Comissão de Ética (CE) do

IP Leiria, Lei da proteção de dados pessoais (Regulamento 2016/679) e Lei da investigação clínica (Lei n. º21/2014)..

Dever-se-á solicitar um pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Leiria sobre o estudo em causa. Após resposta, sendo o parecer positivo, contactar-se-á por carta o Coordenador da Unidade de Cuidados de Saúde Personalizados (a definir), apresentando e explicando a investigação e solicitando autorização para elaboração do estudo no espaço em questão.

O respeito e a garantia dos direitos das pessoas com DV, médicos e administrativos que voluntariamente venham a prestar os seus testemunhos serão princípios fundamentais. Neste sentido, será imprescindível informar honestamente os participantes dos objetivos da investigação, de questões que possam surgir e de aspetos que possam influenciar a sua decisão face à possibilidade de colaborarem ou não na investigação, respeitando possíveis não colaborações ou desistências. Igualmente pertinente será revelar os resultados e esclarecer dúvidas que possam surgir. Todavia, antes de se iniciar a investigação é essencial acordar explicitamente as responsabilidades do investigador e as dos participantes, expressando-se a garantia da confidencialidade da informação obtida e a salvaguarda dos direitos inerentes à proteção de dados pessoais, através da assinatura do consentimento informado, referido anteriormente (Carmo e Ferreira, 2015).

Resultados esperados

Espera-se como resultado deste estudo criar um manual de boas práticas dirigido aos profissionais que intervêm na área dos cuidados de saúde primários. O objetivo deste manual - a distribuir por várias unidades de saúde – é otimizar a comunicação do centro de saúde, tornando-a o mais inclusiva possível, fomentando assim a promoção da autonomia, privacidade e dignidade das pessoas com deficiência visual no acesso aos cuidados de saúde primários.

Referências bibliográficas

Associação dos Cegos e Ambíopes de Portugal. (2018). *Glossário*. Recuperado em 05 abril, 2018 de <http://www.acapo.pt/deficiencia-visual/glossario>

- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourne, R., R., A., Flaxman, S., R., Braithwaite, T., Cicinelli, M., V., Das, A., Jonas, J., B., ... Taylor, H., R. (2017, setembro). Magnitude, temporal trends, and projections of the global prevalence of blindness and distance and near vision impairment: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet Global Health*, vol5, e888-e897. Recuperado de [http://www.thelancet.com/pdfs/journals/langlo/PIIS2214-109X\(17\)30293-0.pdf](http://www.thelancet.com/pdfs/journals/langlo/PIIS2214-109X(17)30293-0.pdf)
- Carmo, H & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem* (3ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- CENSOS. (2011). Recuperado em 05 abril, 2018 de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS
- Clark, V., L., P. & Creswell, J., W. (2015). *Understanding Research: A Consumer's Guide* (second edition). New Jersey: Pearson Education.
- Corsi, M., G., F. (2001). *Visão subnormal: intervenção planejada*. São Paulo: M.G.F.
- Coriolano-Marinus, M., W., L., Queiroga, B., A., M., Ruiz-Moreno, L., R., Lima, L., S. (2014). Comunicação nas práticas em saúde: revisão integrativa da literatura. *Saúde Sociedade São Paulo*, 23, 1356-1369.
- Cuples, M. E. & Jackson, A. J. (2012, janeiro). Improving healthcare access for people with visual impairment and blindness. *BMJ Clinical Research Edition*, 344 (7842), 1-5.
- European Blind Union (2018). *European Accessibility Act - Position Paper and Analysis for Trilogue Negotiations 2015/0278 (COD)*. França: EBU.
- Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures, Lusociência.
- Lei n.º 67/98. (1998). *Lei da Proteção de Dados Pessoais. Diário da República I Série. N.º 247 (26-10-98), 5536-5546*.
- Lei n.º 21/2014. (2014). *Lei da Investigação Clínica. Diário da República I Série. N.º 75 (16-04-14), 2450-2465*.
- O'Day, B.L., Killeen, M., & Iezzoni, L.I. (2004, setembro). Improving health care experiences of persons who are blind or have low vision: suggestions from focus groups. *American Journal of Medical Quality*, 19, 193-200. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15532911>
- Organização Mundial de Saúde. (2018a). *Disability and health*. Recuperado em 04 março, 2018 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/>
- Organização Mundial de Saúde. (2018b). *Visual impairment and blindness*. Recuperado em 29 março, 2018 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>
- Parnof, D. (2010). Deficiência visual: a perda e a superação. *Revista Instituto Benjamin Constant*, 16(45), 29-37.

- Pedroso, P. (Coord.), Alves, T., Elyseu, J., João, C. (2012). *Estudo a prestação de serviços e a promoção da vida independente*. Lisboa: ACAPO
- Pinto, P. C., & Pinto, T.J. (2017). *Pessoas com deficiência em Portugal – indicadores de direitos humanos*. Observatório da deficiência e direitos humanos. Lisboa: ISCSP
- Portugal. Direção Geral da Saúde. (2013). *Plano Nacional de Saúde 2012-2016, Versão Resumo*. Lisboa: Direção Geral da Saúde - DGS
- Portugal. Direção Geral da Saúde. (2016). *Programa Nacional Para a Saúde da Visão - Revisão e extensão a 2020*. Lisboa: Direção Geral da Saúde - DGS.
- Resolução da AR nº56/2009. (2009). *Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência. Diário da República 1.ª série. N.º146 (09-07-30), 4906-4929*.
- Royal National Institute of Blind People (2018). Recuperado em 04 março, 2018 de <http://www.rnib.org.uk/>
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Roulston, K., deMarrais, K. & Lewis, J. (2003). Learning to Interview in the Social Sciences. *SAGE Journals Online*, 9(4), 643-668.
- Sá, E. D. de, Campos, I. M. de, & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual*. Brasília.
- Sibley, E. (2009). *Towards an inclusive health service: a report into the availability of health information for blind and partially sighted people*. Recuperado de http://www.rnib.org.uk/sites/default/files/Access_Health.pdf

Boneco inclusivo para motivar o aprendizado em Braille Inclusive doll to motivate learning in Braille

Claudia Elisete Kellermann - Universidade Feevale, Brasil. claudiaekelleermann@gmail.com

Joanna Wottrich - Universidade Feevale, Brasil. joanna.psico@gmail.com

Regina Heidrich - Universidade Feevale, Brasil. RHeidrich@feevale.br

Célia Sousa - CICS.NOVA.IPLeiria – Iact, Portugal. celia.sousa@ipleiria.pt

Resumo:

A criação de um boneco inclusivo e seu papel no processo de aprendizagem do sistema Braille - especialmente considerando um menino de cinco anos que está perdendo a visão - foi a motivação para o início desta investigação. A criação do boneco deu-se com o objetivo de estimular as percepções sensoriais, através de uma atividade lúdica com o próprio boneco e a interação com o sistema Braille e a sua aprendizagem. A metodologia aplicada de investigação consiste no estudo qualitativo e a construção do boneco, como material de apoio, para o desenvolvimento sensorial e familiarização do sistema Braille de escrita. Pretende-se que através da percepção de formas conhecidas como o corpo, relevos e texturas, obtenha-se um objeto pertinente à aprendizagem. O resultado foi um boneco inclusivo, desenvolvido com o uso de recursos, técnicas artesanais e de materiais reciclados, permitindo que a criança explore e interaja com o boneco e seus acessórios como etiquetas e botões com velcro, adaptados, para sua aprendizagem e comunicação através do sistema Braille.

Palavras-chaves: Aprendizagem; Braille; Comunicação; Inclusão; Materiais alternativos.

Abstract:

The creation of an inclusive doll and its role in the braille system learning process – especially considering a five-year-old boy who is losing his sight - was the motivation for the beginning of this investigation.

The doll was created with the objective of stimulating the sensorial perceptions, through a playful activity with the doll itself and the interaction with the Braille system and its learning process.

The applied methodology of investigation consists in the qualitative study and the construction of the doll as support material for the sensory development and familiarization of the Braille writing system. It is intended that through the perception of known forms such as body, reliefs and textures, obtain an object relevant to learning.

The result was an inclusive doll, developed with the use of craft resources and techniques and recycled materials, allowing the child to explore and interact with the doll and its accessories, labels and buttons with velcro, adapted, for their learning and communication through the Braille system.

Keywords: Alternative materials; Braille; Communication; Inclusion; Learning.

1 Introdução

Foi através da parceria de intercâmbio (Erasmus) entre Brasil e Portugal, no ano de 2017, que surgiu o estudo realizado no Centro de Referência para Inclusão Digital – CRID, localizado na Escola de Educação e Ciências Sociais – ESECS no Instituto Politécnico de Leiria – IPL, Portugal.

O objetivo desse estudo foi de criar um boneco, como material de apoio, com as partes do corpo escritas em Braille, para motivar a aprendizagem e a iniciação ao Braille à um menino de cinco anos com uma doença rara chamada Síndrome de Knobloch¹ que estava ocasionando, de forma degenerativa, a sua perda de visão. Utilizando-se de técnicas de artesanato para a confecção física do boneco, pretende-se desenvolver a aprendizagem e a iniciação do sistema Braille, através da inclusão social e a exploração do corpo humano e identificação de seus membros.

A estimulação precoce e iniciação ao Braille à uma criança com baixa visão, permite explorar recursos diversos nos estímulos ao desenvolvimento de tato e a fina percepção na ponta dos dedos. “A função visual é exercida por um sistema complexo, da qual os olhos são apenas uma das partes, envolvendo aspectos fisiológicos, função sensório-motora, perceptiva e psicológica” (MEC, 2006, p. 13). A partir disso, foi escolhida a técnica e materiais sensoriais para o processo de confecção do boneco a fim de estimular a capacidade sensorial da criança para a aprendizagem ao Braille, de forma lúdica, através do boneco e do brincar.

Segundo Zanini (2017), a ausência da visão dificulta as funções motoras e proprioceptivas, sendo que o desenvolvimento perceptivo do deficiente visual, ocorre através das experiências sensório motoras vividas. Quando essas experiências e estímulos não ocorrem nos primeiros anos de vida da criança, pode haver uma grande dificuldade em viver o seu corpo no espaço e, consequentemente, ocorrer prejuízos no processo de aprendizagem.

Corroborando, Sá, Campos e Silva em 2007, dizem que o Braille oferece ao cego a possibilidade de acesso ao conhecimento e é fundamental que a criança tenha acesso ao Braille precocemente. Para que a criança cega não perca o interesse e a motivação da aprendizagem ao Braille é muito importante fornecer recursos que favoreçam os seus outros sentidos e devem ser estimuladas para a sua autonomia e independência. Além disso, o autoconhecimento de seu corpo, assim como espaços, direções e medidas devem ser ensinadas por métodos ativos.

A criança referida no estudo, com baixa visão e que está ficando cega devido a sua doença rara, tem dificuldades em imitar os outros e necessita que os padrões sociais de comportamento e todo o conhecimento lhe sejam transmitidos por outros sentidos. Bruno (1993) colabora com a afirmação de que a criança com deficiência visual, assim como a normovisual, tem condições de imitar e brincar, no entanto, precisa encontrar meios, brinquedos e pessoas para interagir. “A imitação e o gesto são funções pré simbólicas” (Bruno, 1993, p.47). Ainda, Brito em 2016, diz que o sistema sensorial é um conjunto de estruturas e processos que pode captar e interpretar certos aspectos físicos ou químicos, genericamente definidos como estímulos, do meio externo ou interno de um organismo.

2 Metodologia

A habilidade tátil e o movimento das mãos são as principais formas de aquisição de informação e aprendizagem para o cego, pois ele (re)conhece o mundo através das suas mãos. A leitura em Braille é um conjunto de palavras e a criança aprende através do sentir, pela configuração dos pontos, padrões, linhas, lados e pausas. “A pele é o maior órgão sensorial que possuímos, suficientemente sensível para discriminar um ponto em relevo com apenas 0,006 mm de altura e 0,04 mm de largura quando tateado com a ponta dos dedos”. (Casemiro, 2014, p.5). A leitura do

Braille deve ser treinada e estimulada para a distinção de diferentes materiais e aspectos dos objetos, como tamanhos, formas, pesos e texturas. De acordo com a OMS (1994), nos últimos 30 anos houve o reconhecimento de que crianças com deficiência visual severa podem se beneficiar de métodos educacionais específicos e materiais de ensino adaptados. A criação do boneco inclusivo se dá com esse objetivo, motivar o uso sensorial do corpo para uma melhor percepção do aprendizado. Ao oferecer à criança uma grande quantidade de objetos para sua percepção, irá ajudá-la a construir conceitos. O boneco, como brinquedo educativo, trata-se de um instrumento de grande potencial na aquisição de conhecimentos da criança, facilitando a sua transição do seu mundo restrito, para a compreensão de um mundo à sua volta.

2.1. A escolha da técnica.

Papel machê vem do termo francês papier maché, que significa “papel mastigado”. A técnica é feita de papel rasgado ou picado misturado com cola, resultando em uma massa que possibilita moldar diversos objetos e formas. Saraf em 1987 contribui afirmando que a história do papel machê e sua evolução se remete ao marco histórico da produção do papel, através de sua propagação e aproveitamento como material. O processo de fabricação do papel era lento e a sua reutilização foi estimulada após os primeiros usos, nascendo a técnica de papel machê, da reutilização do papel.

Nessa investigação, notou-se que o papel machê como material e técnica para a construção do boneco, se mostrou agradável e maleável para o desenvolvimento, respondendo com adequação e facilidade ao tato, possibilitando diversas formas. Além disso, pode-se trabalhar com diversos tipos de papel, pois a base para a técnica do papel machê é a polpa de papel e cola. Ou seja, a partir desse material, o artista poderá criar e moldar o quiser, basta ter criatividade. Ademais, por ser uma técnica de fácil acesso aos materiais, baixo custo e ser com papel reciclado, o boneco fica fácil de ser replicado por qualquer classe social.

Na criação do boneco inclusivo, a escolha do papel machê para a confecção de partes duras do corpo se deu pelas possibilidades de dar forma a fibra de papel. Sendo assim, mãos, pés e a cabeça puderam ser modelados com formas perceptíveis ao tato e ao mesmo tempo ter uma

superfície que permite receber a escrita Braille. Nas imagens 1 e 2 temos a fase inicial do processo manual de modelação do papel.

2.2 Construção do boneco e texturas.

Chama-se textura a superfície de um material a que o tato é sensível, podendo ser suaves, ásperas, duras ou macias. A textura é uma característica universal de todos os objetos e permite que, quando tocados, não seja necessário observá-los para que possam ser identificados, apenas sentidos. Serve para auxiliar no aprendizado com o uso de objetos tri dimensionais, que em sua superfície tenha texturas de diversos tipos. Segundo Munari (1968) a textura está relacionada com as propriedades do material com que é feito e com os resultados dos tratamentos que sofre a superfície de qualquer material quando desenvolvido artificialmente. A textura dos objetos facilita a percepção e o conhecimento do geral, isto é, conhecer o que nos rodeia alarga as possibilidades do contato com a realidade, permite que o mundo seja mais e melhor conhecido.

Para confeccionar a cabeça do boneco, foi usado como molde um balão com ar, sendo revestido de pedaços picados de jornal e cola branca. As orelhas, boca, nariz, sobrancelhas e bochechas também foram modeladas, um a um, com pedaços picados de jornal e cola branca. Após a secagem das partes mencionadas, obtiveram a resistência da fibra do papel e foi inserida a pintura com tinta, imitando uma cor das diversas cores da pele, para que a criança em estudo com baixa visão pudesse assemelhar à sua própria cor de pele.

A nomeação em Braille de cada parte do rosto foi impressa através de uma impressora Braille localizada no CRID. A seguir, foram coladas sementes (sulco do lado contrário da escrita Braille), para dar a consistência à cada letra em Braille, pois com a aplicação da pintura e da cola sob o relevo Braille, as saliências se perderiam.



Figura 1. Cabeça do boneco em processo de construção.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: A fotografia apresenta, de forma centralizada e em cima de uma mesa, a cabeça do boneco realizada na técnica artesanal papel machê, com os materiais reciclados: balaço, jornal e cola. Nota-se a modelagem das formas do rosto humano como nariz, orelhas e boca.



Figura 2. Mão do boneco em processo de construção.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: A fotografia apresenta de forma centralizada, em cima de uma mesa e sob um plástico, a mão direita do boneco realizada na técnica artesanal papel machê com os materiais reciclados: jornal e cola. Nota-se a modelagem da palma da mão e de cinco dedos.

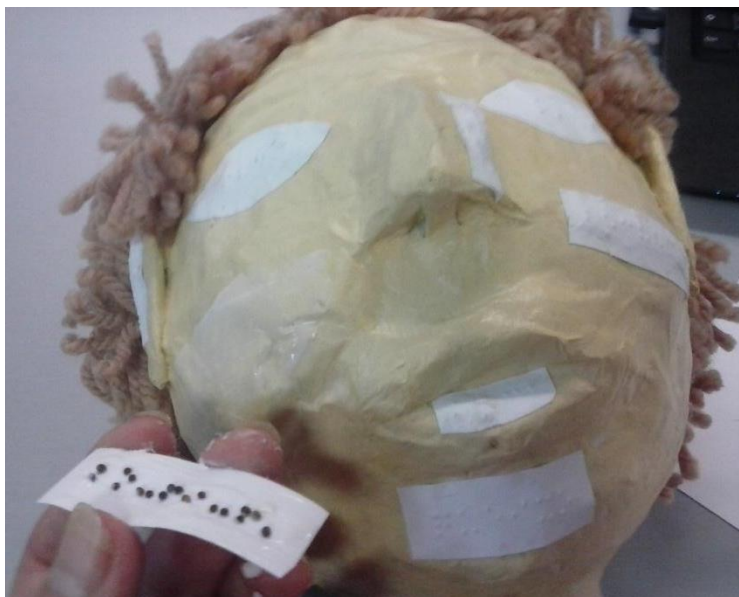


Imagem 3. Rosto do boneco em processo de construção.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: Na foto, a cabeça do boneco realizada na técnica artesanal papel machê, com os materiais reciclados: balão, jornal, cola, lã, sementes para a construção do Braille e etiquetas (em Braille) coladas no rosto com a descrição de suas partes: olhos, bochecha, nariz, orelhas, boca e queixo. Nota-se a modelagem do rosto, o cabelo feito em lã e o rosto pintado, imitando a cor da pele.

2.3. Corpo de tecido, partes macias.

Os brinquedos têm uma importância fundamental para o desenvolvimento e educação da criança, eles facilitam o desenvolvimento simbólico, estimulam a imaginação, o raciocínio e elevam a autoestima. Os vínculos afetivos que as crianças desenvolvem com seus brinquedos, as ajudam em suas fantasias e no desenvolvimento de sua personalidade. "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self) " (Winnicott, 1971/1975: 79-80).

Pensando na sensação de conforto e aconchego para o brincar e o aprender, deu-se a confecção do corpo do boneco, com tecidos e almofadas, proporcionando relaxamento e estimulação aos vínculos afetivos.

Percebe-se na imagem 4, que o boneco tem as partes do corpo macias, feitas de almofadas, já unidas com as partes duras de papel como cabeça, mãos e pés.

O Braille escrito na face do boneco foi lido e validado por um voluntário cego, Leonardo, estudante da ESECS, conforme imagem 5. Também as outras partes do corpo recebem etiquetas com as respectivas nomeações em Braille.



Imagem 4. Boneco em processo de construção.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: No centro e deitado em cima de uma mesa, se encontra o corpo do boneco já montado, com duas pernas, dois braços e o tronco feitos de almofadas e tecidos. A cabeça, pescoço, mãos e pés são feitas de jornal picado e cola na técnica artesanal papel machê, tendo resistência. Ele usa uma calça de moletom azul marinho e uma camiseta de manga curta azul claro. Seu cabelo é feito de lã e na cor castanha.



Imagem 5. Boneco em processo de validação.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: A fotografia apresenta o momento da validação do boneco e suas partes em Braille no CRID. Na foto, Leonardo, um aluno cego da escola, está lendo as informações escritas em Braille na técnica utilizada pelas autoras. O rosto do boneco aparece pintado com tinta na cor amarela claro, imitando a cor da pele, seus olhos estão pintados e seu cabelo é feito de lã. Leonardo está vestido com um casaco e usa óculos devido seu resíduo de visão, mesmo tendo cegueira.

2.4. Construção do colete de atividades.

Para melhorar a experiência sensorial da criança, motivá-la a interagir com o boneco e dar início à aprendizagem e iniciação ao sistema Braille, foi confeccionado à mão um colete para o boneco. Nesse colete, foi inserido um bolso e costurado manualmente uma célula Braille feita de feltro, com botões removíveis feitos do mesmo material, fibra e velcro. Também foi impresso o alfabeto Braille em negro, plastificado para sua conservação e para que, junto com um adulto, a criança conheça as letras do alfabeto em Braille. Ainda foi impresso letra a letra, escrita em um tamanho grande, fonte 45 pt, para atender a baixa visão, que permite o brincar de construir palavras, conforme imagens 6 e 7.

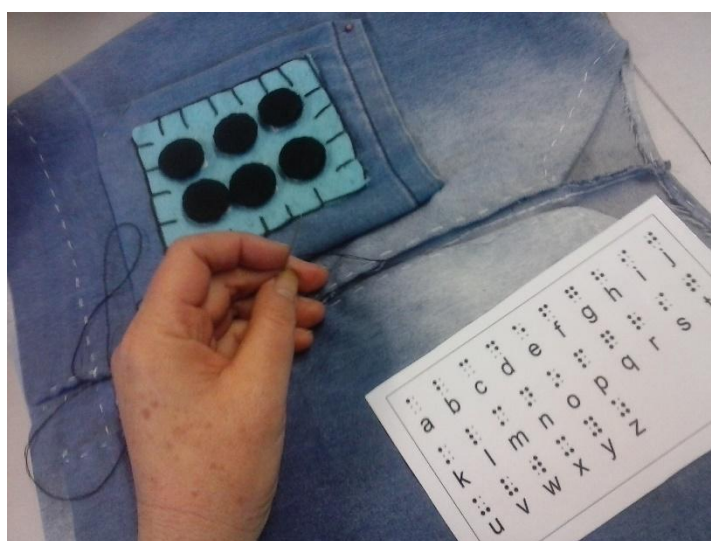


Imagem 6. Colete do boneco em processo de construção.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: Em cima de uma mesa, encontra-se o colete em jeans costurado à mão pelas autoras. No lado direito, foi confeccionado um bolso do mesmo material do colete e costurado em cima do bolso, a célula Braille em feltro na cor azul. Em cima do feltro azul, foram costurados seis pedacinhos de velcro que se ligam com outras seis peças redondas representando os pontos (letras ou números), na cor preta, também com velcro. No lado esquerdo, encontra-se impresso e plastificado, o alfabeto com cada letra em Braille.



Imagem 7. Boneco finalizado.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: Sentado em uma cadeira com estofado na cor laranja, encontra-se o boneco finalizado. Ele veste uma calça na cor azul marinho, camiseta de manga curta na cor azul claro, sapatos na cor preto e marrom e um colete em jeans. Seu cabelo é feito de lã na cor castanha. O seu rosto possui saliências, que estão escritas em Braille, identificando cada parte do corpo. Nos bolsos estão o alfabeto impresso em negrito, alfabeto impresso em Braille e a célula Braille feita de feltros. Ele mede 0,85 cm.

3 Resultados

A construção do boneco buscou atender à necessidade de estimular precocemente um menino que estava perdendo a visão devido a uma síndrome rara, a iniciar a aprendizagem do sistema Braille, através da inclusão e de um material de apoio. O processo da confecção do boneco se deu de forma processual e contínua. Cada parte do seu corpo, assim como as nomeações das respectivas partes, foram pensadas com muita sensibilidade ao próprio toque e ao objetivo que era esperado atingir. Através da técnica de papel machê, dos materiais reciclados e das costuras à mão, pensados especialmente para a confecção do boneco, pouco a pouco ele foi ganhando “vida” e a afetividade das autoras.

Quando o boneco foi entregue ao menino, como surpresa, observou-se a reação dele. O menino e sua mãe ficaram muito emocionados com o boneco, de forma positiva. A mãe do menino o

incentivou a explorar o boneco, senti-lo e tocá-lo. "Somente pela compreensão e pela aceitação de um desenvolvimento sensorial, um desenvolvimento cognitivo da linguagem, e um desenvolvimento afetivo que lhe são peculiares, é que admitimos que a criança cega seja uma "criança total". (Santin & Simmons, 2000, p. 04). O menino brincou, abraçou e começou a sentir através de seu tato as demais partes do corpo do boneco, demonstrando muita curiosidade na exploração. A interação se deu principalmente através do tato, do toque e das fichas, colocando e tirando os botões na célula Braille conforme algumas letras sugeridas a ele. As partes do rosto se mostraram eficazes no que estavam dispostas a proporcionar, ou seja, a sensibilização do rosto facilitando a identificação e aprendizagem em Braille.

Ficou evidente que as sensações proporcionaram o caminho para a percepção e capacidade de dar significado e interpretação ao boneco. O menino demonstrou afetividade colocando um nome no boneco que passou a ser chamado de Rafael Braille.



Imagem 8. Entrega do Boneco ao menino.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2017.

Descrição da imagem: Na fotografia, o menino está recebendo o boneco e está observando a célula Braille. Como ele possui baixa visão, nota-se que ele está olhando bem de perto a célula Braille. O boneco veste uma calça azul marinho, camiseta de manga curta e um colete jeans. Seu cabelo é feito em lã e seu rosto tem a pintura dos olhos, pele e boca, onde se encontram suas denominações em Braille.

4 Conclusão

Os brinquedos educativos podem ser produzidos de muitas formas. Unir técnicas artesanais com pesquisa para obter um resultado focado na criança e suas necessidades básicas como brincar e aprender é possível e desejável. Toda e qualquer criança tem potencial para aprender, seja normovisual ou cega e com isso, os procedimentos e materiais devem ser bem adaptados e adequados a elas, para possibilitar o desenvolvimento das suas habilidades. É de extrema importância a presença constante do Braille para crianças cegas ou com baixa visão, pois conhecendo cada letra, palavra e composição da frase, o tato torna-se ativo. É através da leitura, das mãos e da alfabetização que a criança vai construir a sua cidadania, pois conhecimento gera conhecimento e é necessário haver movimento para haver leitura. Ademais, é muito importante que o Braille esteja escrito corretamente, pois ao contrário, pode ser um fator de desmotivação para quem está a aprendê-lo. O boneco foi pensado para proporcionar acessibilidade, portanto, as crianças poderão ser inseridas no contexto social e pessoal daqueles que comunicam.

Outro ponto a ser discutido é a presença constante dos pais ou cuidadores na atividade conjunta com a criança, estimulando-a e a incentivando a buscar autonomia. Segundo Dessen e Silva (2005), a intervenção precoce pretende capacitar a criança através do apoio fornecido aos genitores e aos cuidadores como babás, professoras de educação infantil por exemplo. Desta forma, a partir do suporte oferecido por eles, a criança estaria preparada a seguir uma trajetória de desenvolvimento com boas perspectivas.

Agradecimentos

Universidade Feevale, Programa CAPES:ABDIAS (Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento) Edital:Edital nº 02/2014 - SECADI/MEC/CAPES, com o projeto SENSEBOOK - "Livros multissensoriais uma ponte entre continentes", no ano de 2017 em intercâmbio em Portugal, juntamente com a parceria entre a Universidade Feevale no Rio Grande do Sul, no Brasil e Instituto Politécnico de Leiria em Portugal, que nasce este estudo, no qual foi desenvolvido no CRID - Centro de Recursos para a Inclusão Digital, que tem como missão facilitar a participação

dos cidadãos com necessidades educativas especiais na sociedade da informação e conhecimento.

Referências bibliográficas

- Brito, M. N. (2016). Sistemas sensoriais. Consultado em 10 de outubro de 2017 de <http://docplayer.com.br/1918931-Sistemas-sensoriais-propriedades-gerais-da-recepcao-sensorial-profa-dra-marcia-do-nascimento-brito.html>
- Bruno, M. M.G. (1993). O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce a integração escolar. São Paulo: New Work.
- Casemiro, M. (2014). A pele e o sentido do tato. Consultado em 11 de outubro de 2017 de <http://slideplayer.com.br/slide/1670961/>
- Dessen, M.A. & Silva, N. L. P. (2005). Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. PortoAlegre: Artmed.
- Instituto de Biociências. (n.d). Síndrome de Knobloch. Consultado em 08 de novembro de 2017 de <http://www.genoma.ib.usp.br/pt-br/servicos/consultas-e-testes-geneticos/doencas-atendidas/sindrome-de-knobloch>
- Ministério da Educação. (2006). Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. Consultado em 18 de julho de 2018.
- Munari, B. (1968). Design e Comunicação Visual. Edições 70. Lisboa
- Organização Mundial da Saúde (OMS).(1994). O atendimento de crianças com baixa visão. Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde. Bankok.
- Sá, Campos e Silva. (2007). Deficiência Visual. São Paulo: MEC/SEESP. Consultado em 06 de novembro de 2017 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf
- [Santin, S. & Simmons, J. N. \(2000\). Problemas das crianças portadoras de deficiência visual congênita na construção da realidade. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 16, p. 3-9, agosto.](#)
- Saraf, D. (1987). Jammu and Kashmir: Land, people, culture. Ed 37. Hauz Khas, New Delhi – India: Abhinnav Publications.
- Zanini, B. Dal Forno. L. (2007). A importância da estimulação essencial do deficiente visual e o papel da família neste processo. Santa Maria. Consultado em 06 de novembro de 2017 de <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/140.htm>
- Winnicott, D. W. (1971/1975). O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Consultado em 10 de novembro de 2017

Bibliotecas digitais do governo brasileiro: um estudo sobre acessibilidade digital envolvendo pessoas com deficiência visual

Cristina de Oliveira Jorge - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL. Brasil. crisjorge16@gmail.com

Glaucius Décio Duarte – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL. Brasil. glaucius@pelotas.ifsul.edu.br

Resumo:

Esta pesquisa investigou três sítios de bibliotecas do governo brasileiro, verificando se os mesmos apresentam acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Trata-se de uma pesquisa de estudo de caso onde participaram dez sujeitos com deficiência visual. O enquadramento metodológico acontece a partir da coleta de dados e do perfil do sujeito, onde aplica-se o roteiro de entrevista durante a navegação nas três URLs previamente identificadas. A análise dos dados descritiva, se dá a partir do instrumento proposto pelo Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG). O e-MAG é uma cartilha facilitadora lançada pelo governo brasileiro para implementação da acessibilidade em sites. O objetivo geral da pesquisa é verificar a acessibilidade dos sítios de bibliotecas do governo, a partir de uma avaliação realizada com o deficiente visual. Para tanto é necessário um breve resgate de conceitos que envolvam o tema acessibilidade e conhecer o panorama da deficiência visual no Brasil. Durante a contextualização da pesquisa identifica-se que o discurso sobre acessibilidade digital é muito forte, e sustentado por muitas leis que guarnecem o tema. Em contraponto, a prática revelada através da avaliação humana feita nas URLs, detecta a falta da tangibilidade desejada pelas pessoas com deficiência visual, o que interfere na autonomia desses sujeitos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Deficiência visual; Sítios de bibliotecas; Informação Acessível.

Abstract:

This research investigated three sites of Brazilian government libraries, verifying if they have accessibility for people with visual impairment. This is a case study research involving ten subjects with visual impairment. The methodological framework takes place from the data collection and the profile of the subject, where the interview script is applied during navigation in the three previously identified URLs. The descriptive data analysis is based on the instrument proposed by the Electronic Government Accessibility Model (e-MAG). e-MAG is a facilitator booklet launched by the Brazilian government for the implementation of accessibility in websites. The general objective of the research is to verify the accessibility of government library sites, based on an evaluation performed with the visually impaired. To do so, it is necessary a brief rescue of concept that involve the theme accessibility and to know the panorama of the visual deficiency in Brazil.

During the contextualization of the research it is identified that the discourse about digital accessibility is very strong, and supported by many laws that cover the theme. In contrast, the practice revealed through the human evaluation made in the URLs, detects the lack of tangibility desired by people with visual impairment, which interferes in the autonomy of these subjects.

Keywords: Accessibility; Visual impairment; Library sites; Accessible information.

Introdução

Contextualizando a acessibilidade no Brasil

Há uma constante atualização com relação aos critérios de acessibilidade. Para fins de entendimento e para situar o leitor, esta pesquisa é fundamentada na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além do Decreto nº 5.294 (BRASIL, 2004), que surgiram e estão ativas desde então, com o propósito de contribuir para que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico, promovendo a inclusão social, com distribuição de renda e diminuição das desigualdades. Entre as diversas iniciativas que caminham para acender esse objetivo, novas políticas surgem para que o uso adequado e coordenado da tecnologia compreendendo a inclusão digital como caminho pra inclusão social (BRASIL, 2014).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) o Brasil possuía em torno de 190,8 milhões de habitantes, desses 24% se declararam com algum tipo de deficiência ou seja 45,6 milhões de pessoas. A deficiência visual é a mais comum entre as deficiências declaradas, a qual atinge 3,5% da população, o que corresponde a 6,6 milhões de pessoas. Diante disso, busca-se a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias, que respondam de forma ágil e eficaz às demandas crescentes de acesso à informação, para difusão do conhecimento científicos e tecnológicos.

Considera-se existir a necessidade que o tema acessibilidade digital ultrapasse a formação profissional e alie-se à busca pela profissionalização e formação integral, visando solucionar problemas contemporâneos. Cada profissional precisa estar consciente que seu empenho e dedicação poderá melhorar a qualidade de vida das pessoas com deficiência, gerando benefícios tecnológicos, ou no mínimo certificando-se que dentro de suas rotinas de trabalho, é permitido o acesso à

informação e comunicação das pessoas com deficiência e, conseqüentemente, a sua inclusão igualitária.

O levantamento bibliográfico feito a partir de artigos científicos, teses e dissertações, permitiu entender e identificar com mais clareza os trabalhos já produzidos. Therrien e Nóbrega-Terrien (2004, p.7), consideram que o “estado da questão” tem a finalidade de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação.” Na constituição do estado do conhecimento, optou-se, no momento da triagem em utilizar a bibliografia publicada a partir de 2008. Essa produção serviu de subsídio para esta pesquisa. Visto que obras mais atuais fazem uma compilação de trabalhos que já foram publicados. Nesse sentido, Severino (2007, p. 145) salienta que: “obras mais recentes geralmente retomam as contribuições significativas do passado, dispensando assim uma volta a textos superados.”

Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (e-MAG)

Com o propósito de descomplicar o acesso a informação e serviços oportunizados nos sítios de portais do governo, surgiu o guia de trabalho que serve como paradigma de acessibilidade em governo eletrônico. Em 18 de janeiro de 2005, foi disponibilizada para consulta pública a primeira versão do e-MAG, empreendida pelo departamento do Governo Eletrônico em colaboração com a ONG Acessibilidade Brasil. Somente em 2007 através da Portaria n.3, de 7 de maio, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação, institucionailizou-se o e-MAG, no âmbito do Sistema da Administração dos Recursos de Informação e Informática – SISP. Conduzindo então a obrigatoriedade da sua aplicação nos sítios e portais do governo brasileiro. Para concepção dessa publicação foi realizado um estudo sobre determinações e especificações sobre acessibilidade aplicadas em outros países como: EUA, Canadá, Portugal, Espanha, Irlanda (BRASIL, 2014). A publicação estabelece que para um sítio se tornar acessível a todos, deve englobar pessoas com deficiência. São necessárias regras imprescindíveis para acessibilidade a todas as pessoas, entre elas: aderir aos padrões web; aderir as diretrizes ou recomendações de acessibilidade; efetivar as avaliações de acessibilidade.

Por ser uma determinação do governo federal, o e-MAG busca acabar com as barreiras de acessibilidade nos sites web, objetivando a inclusão das pessoas com deficiência visual (cegos e baixa visão), pessoas com deficiência auditiva e com dificuldade de utilizar o mouse. O objetivo será atingido por intermédio e efetivação de normas de acessibilização, para que “todos”, pessoas com deficiência ou sem deficiência, desfrutem do mundo de informações ofertadas na web, conforme o conceito de desenho universal. Esse conceito propõe que todos os espaços, artefatos e produtos devem atender simultaneamente todas as pessoas, com as mais diversas características, de forma autônoma segura e confortável, instituindo resultados que compõem a acessibilidade.

Do acesso a informação

A possibilidade de alcançar a informação é um direito dos sujeitos, e está evidente e expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. XIX: “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade, sem interferência, de ter opiniões de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras.” (DUDH, 2009, p.8)

Não obstante a Constituição Federal do Brasil, também em seu Art. 5º garante o acesso a informação como um direito constitucional brasileiro, onde no seu inciso XXXIII contemporiza itens que permite diminuir as assimetrias informacionais.

Na prática entende-se que a informação é fundamental no desenvolvimento da cidadania. A informação remete ao “poder”, ao desenvolvimento social, intelectual e econômico, que permite ao sujeito analisar de forma racional determinado assunto com criticidade. Nesse sentido Ribas e Ziviani (2007, p.50) afirmam que: “a obtenção da informação é uma condição para que os indivíduos se posicionem em igualdade de condições na disputa de recursos, acesso aos serviços sociais, constituição do governo e controle social.”

O sujeito que necessita de informação, prioriza plenamente a autonomia, a oportunidade, e possibilidade na liberdade de escolhas. Informações completas, verídicas e de qualidade, sejam para

conscientização breve ou instantânea, são essenciais. A informação é de natureza proativa, com dimensões imensuráveis, que explicam uma situação ou revela uma circunstância e conscientiza o indivíduo minorando diferenças.

A internet por sua vez cria um ambiente propício de exploração informacional, mas pode evidenciar discrepâncias, se não forem deferidos os referenciais dos padrões a serem atendidos. Tendo como base o pressuposto que a informação norteia a vida das pessoas, e é papel dos centros de informações tais como bibliotecas, repositórios, banco de dados, entre outros disponibilizá-la, entende-se que esse acesso deve-se dar de forma democrática e igualitária.

Do ponto de vista de Le Coadic (1996), o usuário vai em busca da informação para resolver problemas, para atingir seus objetivos, ou ainda para a constatação de um estado anômalo de conhecimento insuficiente ou inadequado.

No contexto da aprendizagem Blattmann (2003, p.29), salienta que: "o sujeito se defronta com a curiosidade para entender o diferente, o novo, o estranho, o interessante e desenvolver o conhecer, agregando suas experiências individuais às coletivas."

Com relação a temática da pesquisa existe muito despreparo e desinformação sobre a questão da deficiência. Essa ideia corrobora com as escritas de Sasaki (2010), que afirma existir uma "total desinformação sobre deficiências e sobre os direitos das pessoas que têm essas deficiências." Existe a necessidade de treinamentos e conhecimento específico sobre certos aspectos da deficiência, o que certifica-se neste trabalho. Assim Kenski (2007), salienta que profissionais precisam atualizar seus conhecimentos e competências, mantendo assim a qualidade no desempenho profissional.

Para Sasaki (2010), a questão da acessibilidade não está restrita somente ao aspecto arquitetônico e apresenta seis dimensões de acessibilidade que existem em determinados ambientes, e contextos: acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática, acessibilidade atitudinal. Essas condições devem existir em todos os ambientes, empresas, escolas para qualquer pessoa, o que pos-

sibilita o processo de mediação ensino-aprendizagem, no caso de escolas, com flexibilidade, criatividade, responsabilidade e engajamento necessários a “acessibilização” desses alunos.

Baseado no exposto, procura-se entender, as mais variadas formas de aplicação de acessibilidade na web, e como se dá a integração dos usuários com deficiência visual aos sítios de bibliotecas, o que permitiu a construção dessa pesquisa.

Acessibilidade na Web

Na atualidade, o conceito de acessibilidade vem sendo muito usado principalmente na web, por fazer relação com a possibilidade de ingresso ou de alcance. Outrora o conceito estava relacionado às questões de barreiras arquitetônicas.

O tema acessibilidade na web, também está presente, em pautas governamentais, ONGs, associações e profissionais de áreas distintas que discutem sua aplicabilidade (GUIMARÃES, 2016).

A acessibilidade na web se refere a promover amplamente o acesso a um produto que está na Internet, seja uma simples página pessoal, ou um sítio institucional, ou uma rede social. Entre alguns fatores é importante observar as diferenças entre os usuários, observar as tecnologias que esses usuários utilizam, assim como a diversidade de ambientes em que se encontram.

No que tange ao tema desta pesquisa, é fundamental que se observe, se as políticas de acessibilidade digital dos sítios de bibliotecas realmente funcionam. Além disso, é necessário que se verifique, se o acesso a informação digital se dá de forma igualitária.

A discussão sobre a acessibilidade na web é abordada sobre diferentes pontos de vista de autores.

Sonza (2004), afirma que muitos sítios não são acessíveis à diversidade de usuários. Para a autora, o grande desafio é que se atinja o desenvolvimento de páginas que contemplem essa diversidade, mesmo reconhecendo ser uma tarefa difícil.

Nesse contexto, cabe lembrar a importância do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibili-

dade das pessoas com deficiência. Salienta-se o Capítulo VI do referido decreto, que regulamenta o acesso à informação e à comunicação, mais especificamente, no Art. 47. Esse artigo determina um prazo específico, isto é, doze meses da data de publicação do decreto, para a obrigatoriedade da acessibilidade nos portais e sítios eletrônicos da administração pública da Internet, para o uso das pessoas com deficiência visual, assegurando-lhes o acesso à informação.

Tecnologia Assistiva – TA

Tecnologias assistivas, ajudas técnicas ou ainda tecnologias de apoio como são conhecidas, possibilitam às pessoas com deficiência terem uma vida independente com participação maior na sociedade. Tecnologia assistiva engloba produtos, recursos metodologias e estratégias prática de serviços que tem a finalidade de romper barreiras que as pessoas com deficiência venham encontrar na sua rotina. Sob a ótica de Santarosa et al. (2010), define-se tecnologia assistiva da seguinte forma: é uma área multidisciplinar de conhecimento no qual se desenvolvem estudos, produtos e pesquisas, visando promover a qualidade de vida e a inclusão de pessoas com deficiência. No escopo dessa pesquisa o sujeito deficiente visual, se utiliza das tecnologias assistivas ou de apoio para inclusão e interação digital. Estabel (2006, p. 96) considera que “a ausência de um dos sentidos, no caso a visão, poder ser superada à medida que uma TA possibilite a inserção da pessoa com limitação visual ao ambiente digital”.

O acesso à informação e ao conhecimento pode se dar através das tecnologias, pois elas permitem que recursos e estratégia levem à resolução da necessidades das pessoas. Nessa investigação lista-se alguns leitores de tela que possibilitam aos usuários cegos ter acesso à informação. São eles: Dosvox, Virtual Vision, NVDA, Jaws, Orca. Os leitores de tela utilizados por pessoas com deficiência visual, surgiram na década de 90, sendo um marco na vida da pessoa com deficiência visual (ESTABEL; MORO; SANTAROSA, 2003).

Metodologia

Das dimensões éticas para autorização da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido a Plataforma Brasil, onde aguardou aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa – CEP, e Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. A Plataforma Brasil é uma base unificada de registros de pesquisas que envolvem seres humanos, que permite as pesquisas sejam assistidas em todas as fases. Houve a necessidade prévia de realizar alguns protocolos para garantir a ética e a imparcialidade durante a submissão do projeto. O sistema responsável pelo recebimento da pesquisa o CEP-CONEP, foi instituído em 1996 para proceder a análise ética de projetos de pesquisa que envolvem seres humanos no Brasil.

O Ministério da Saúde considera:

[...] pesquisa com seres humanos realizadas em qualquer área do conhecimento e que, de modo direto ou indireto, envolvam indivíduos ou coletividade, em sua totalidade ou partes, incluindo o manejo de informações materiais. [...] também são consideradas pesquisas envolvendo seres humanos as entrevistas aplicações de questionários, utilização de banco de dados e revisões de prontuários (Brasil, 2002, p.27).

Durante a trajetória, o projeto foi protocolado junto ao Comitê de Ética Pesquisa na Área da Saúde – CEPAS da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), para avaliação que é exigida de acordo com a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde.

Os trâmites são imprescindíveis para realização de pesquisa que envolvam seres humanos.

Diante do exposto, esta pesquisa está averbada junto a Plataforma Brasil e foi aprovada pelo CEPAS da FURG. A aprovação dada em 26 de fevereiro de 2018, possibilitou então o encaminhamento da pesquisa para próxima etapa, a coleta de dados. A coleta de dados aconteceu nos meses de abril e maio de 2018, com a participação de pessoas com cegueira total, todas voluntárias e indicadas por pares.

Universo da pesquisa

Esta investigação de caráter exploratório se aplica no contexto dos sítios de bibliotecas, buscando analisar se os mesmos são acessíveis através dos leitores de telas utilizados pelas pessoas com deficiência visual. Nesse caso limita-se o campo de trabalho referentes a um objeto, como sugerido por Severino (2007).

Salomon (2001, p. 158) salienta que “pesquisa exploratória ou descritivas são as que têm por objetivo definir melhor o problema, proporcionar as chamadas instuições de soluções, descrever comportamentos de fenômenos, definir e classificar fatos e variáveis.” Trata-se então, de uma pesquisa do tipo descritiva com abordagem qualitativa, onde os resultados são identificados globalmente.

Como técnica aplica-se nesta investigação, optou-se pelo modelo de entrevista estruturado, por entender que esse mantém o estudo planejado, permitindo a unificação dos instrumentos. Marconni e Lakatos (2017, p.321), estabelecem que as entrevistas variam de acordo com o propósito do investigador, sendo: “padronizada ou estruturada, em que o pesquisador segue o roteiro estabelecido com perguntas predeterminadas.”

O roteiro da entrevista foi conduzido tendo como base o checklist de Acessibilidade Manual para Deficientes Visuais do e-MAG – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico. Verifica-se que a própria cartilha do e-MAG sugere que a avaliação de acessibilidade seja feita com usuários reais (pessoas com deficiência). Assim como, Nielsen (2007) que considera importante conduzir testes com usuários, no caso desse estudo, com deficiência visual que utilizam leitores de tela. Caplan (2002 apud SONZA, 2004, p.109) também aconselha que o sítio seja testado por sujeitos que utilizam leitores de tela ou alguma tecnologia assistiva, visando acréscimos positivos e até mesmo indicando algum erro. Também foi efetuado levantamento do perfil dos sujeitos entrevistados. Os dez (10) sujeitos com deficiência visual (SDV), efetuaram o acesso a três URLs de bibliotecas digitais do governo, no intuito de navegar nestes sítios públicos governamentais, sendo os quais: Biblioteca Nacional Digital, Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Biblioteca do Senado Federal.

As premissas norteadoras na escolha dos referidos sítios para navegação, partiram das diretrizes propostas pelo e-MAG quanto a acessibilidade, pois os mesmos sítios são da esfera governamental, presumindo-se que contemplam as questões de acessibilidade. Além disso, esses sítios disponibilizam os mais diversos tipos de materiais, e possuem números significativos de acessos. Considera-se também o papel que representam como fontes de informação relevantes para a sociedade contemporânea. Constituíram-se três sítios para possibilitar a análise comparativa dos resultados.

O pesquisador registra as possíveis dificuldades e barreiras encontradas, que serão abordadas posteriormente nos resultados e discussão. Os sujeitos são todos adultos, e possuem um conhecimento avançado quanto ao uso de leitores de tela.

Resultado e discussão

A análise detalhada das entrevistas realizadas, permitiu identificar o perfil do sujeito, que na sua maioria é composta por homens, sendo apenas três mulheres participantes. Os participantes possuem mais de trinta anos de idade na sua maioria. Alguns sujeitos perderam a visão quando criança, outros na adolescência, e outros na vida adulta, sendo que apenas três sujeitos nunca enxergaram. Todos afirmaram fazer uso da internet por mais de quatro horas diárias. Com relação ao checklist proposto, para se chegar ao objetivo da pesquisa foi possível verificar que as três URLs visitadas, apresentaram barreiras específicas de acessibilidade a informação. Entre elas evidenciaram-se barreiras com relação a descrição de imagens, assim como a ausência de textos alternativos para descrição. As três URLs visitadas são muito visuais e foi praticamente impossível ter acesso a informação das imagens. Outra barreira encontrada está relacionada aos formulários. O campo de formulários deve possuir seu texto descrito, o que não foi evidenciado nos formulários analisados. A imagem representativa do sistema de segurança, CAPTCHA, não permitiu o envio do formulário pois não apresenta a audiodescrição.

Apenas uma URL visitada, tem a opção de contato com o sítio, por meio de e-mail, o que permite a comunicação com todas as pessoas. Com relação aos títulos dos textos, verificou-se que alguns não possuem descrição clara, e que foram evidenciados códigos e símbolos sem sentido,

o que não permite uma identificação do título. Da mesma forma textos descritivos dos links não tinham sentido, e não informavam o direcionamento para outros sítios. Algumas descrições apareceram em inglês, o que não é compatível com o idioma da página. Várias foram as barreiras identificadas a partir da avaliação humana, o que torna a navegação nessas URLs uma tarefa árdua aos SDV. Evidencia-se então, no caso dessa pesquisa que os três sítios governamentais investigados não estão seguindo os requisitos do e-MAG, e que parecem ainda não estarem plenamente implementados no âmbito das bibliotecas do governo investigadas. Nota-se a urgência da necessidade de disseminação estratégica do material existente, e da sensibilização dos profissionais que atuam na área. Os desenvolvedores, conteudistas, designer, devem agregar atenção especial a acessibilidade digital. De certa forma isso impõe grandes desafios, um trabalho com consciência coletiva, em equipe, que preze a ampliação da cidadania, e que vise combater essas práticas exclusivas.

As observações aqui transcritas sobre os sítios não devem ser aceitas como uma crítica aos mesmos ou às equipes responsáveis, mas como um alerta aos equívocos que possam surgir, buscando sempre a adequação desses ambientes para sanar os problemas de acessibilidade.

Conclusão

As pessoas geralmente criam muita expectativa com relação a internet, presumindo que sempre encontrarão aquilo que querem. Um bom sítio deve ser acessível a todos os públicos, e um sítio acessível não pode apresentar obstáculos.

Nessa investigação fica claro que o limitador para o acesso a informação é o meio digital que está sendo investigado. Os sujeitos que participaram da pesquisa possuem as tecnologias adequadas e potencializadas para esse acesso, porém, isto não foi possível devido as barreiras encontradas no próprio sítio. O discurso que se constrói com o tema acessibilidade é muito forte e cercado de dispositivos e normas legais, o que na prática aqui investigada, não se aplica.

Um possível diagnóstico seria a falta de conhecimento ou interesse com relação ao tema acessibilidade. Dessa maneira serão necessárias práticas de modo a facilitar a plena participação dessas

pessoas, evitando assim, exposições em ações litigiosas dos indivíduos que não conseguem acessar a informação de um sítio, o que certamente seria prejudicial para imagem do mesmo. A discussão de conceitos e teorias é muito importante para efetivação da prática. Talvez a inércia mantenha ainda alguns obstáculos e a falta de conhecimento impossibilite resultados positivos.

Qualquer pessoa, em qualquer momento da sua vida pode vir a experimentar certas dificuldades de natureza física. Nesse sentido é que devemos olhar e enxergar o outro, tentando aplicar como profissionais, o conhecimento à prática, principalmente no momento de criar um site acessível. Torna-se imperativo que todos os usuários tenham o acesso a informação, e o e-MAG constitui o percurso para viabilizar na prática a inclusão e apropriação da informação, inclusive com cursos on-line para capacitação dos interessados. Entende-se ser uma questão de responsabilidade com o outro, a busca em garantir que o ambiente digital seja acessível para todas as pessoas.

Referências bibliográficas

- Blattmann, U.; Fragoso, G. (2003). *O Zapear da informação em bibliotecas e na internet*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. (2015). *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.
- Brasil. (2014). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Logística e Tecnologia da Informação e-MAG Modelo de Acessibilidade em Governo eletrônico. *Cartilha Técnica*. Versão 3.1. de abril de 2005. Brasília, DF, 2014. Consultado em <http://emag.governoeletronico.gov.br/>
- Brasil. (2002). *Manual operacional para comitês de ética em pesquisa*. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. ISBN 85-334-0445-X. Consultado em http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/manual_ceps.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (18ª ed.). (1998). São Paulo: Saraiva.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos*. DUDH (2009). Assembléia Geral das Nações Unidas em Paris. Consultado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>.
- Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da

acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

Estabel, Lizandra B; Moro, Eliane L da S, Santarosa, Lucila, M. C. A. Inclusão social e digital de pessoas com limitação visual e o uso das tecnologias de informação e de comunicação na produção de páginas para a internet. *Ciência e Informação*, Brasília, vol.35, n.1, p.94-101, jan./abr. Consultado em <http://dx.doi.org/0.1590/S0100-19652006000100010>.

Estabel, Lizandra B; Moro, Eliane L da S, Santarosa, Lucila, M. C. A. *Abordagens de cooperação e colaboração na utilização de ambientes de aprendizagem mediado por computador pelos portadores de necessidades educacionais especiais com limitação visual*. Informática na educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 6, n. 1., p 41-54, jan./jun. Consultado em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21001/000422142.pdf>.

Guimarães, Ítalo J. B. (2016). *Acessibilidade em websites de comércio eletrônico: avaliação através da interação com usuários cegos*. Consultado em <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8312/2/arquivototal.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Consultado em <https://www.ibge.gov.br/>

Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus.

Le Coadic, Yves-François. (1996). *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos.

Marconi, M. ; Lakatos, E. (2017). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Nielsen, Jakob; Loranger, Hoa. (2007). *Usabilidade na Web: projetando websites com qualidade*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Plataforma Brasil. (1996). Consultado em <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

Ribas, C. Ziviani, P. (2007). *O profissional da informação: rumos e desafios para uma sociedade inclusiva*. *Informação & Sociedade: estudos*, João Pessoa, v. 17, n.3, p.47-57. Consultado em <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/638/1614>.

Salomon, D. (2001). *Como fazer uma monografia*. São Paulo: Fontes.

Santarosa, Lucila Maria Costi; et al. (2010). *Tecnologias digitais acessíveis*. 1.ed. Porto Alegre.

Sassaki, R. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Severino, A. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Sonza, Andréa Poletto. (2004). *Acessibilidade de deficientes visuais aos ambientes digitais virtuais*. Consultado em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5626/000428874.pdf?sequence=1>.

Therrien, J.; Nóbrega-Therrien, S. (2004). *Os trabalhos científicos e o estado da questão*. reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em avaliação educacional*, v.15, n.30.

Livro multissensorial: uma ferramenta de auxílio à inclusão de crianças deficientes visuais

Mirella Brenner Hennemann – Universidade Feevale, Brasil. mirella_brenner@hotmail.com

Gustavo Nienov – Universidade Feevale, Brasil. lebruce44@gmail.com

Maurício Hilgert – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. mauricio.hilgert@gmail.com

Regina de Oliveira Heidrich – Universidade Feevale, Brasil. rheidrich@feevale.br

Resumo:

Crianças deficientes visuais muitas vezes formam conceitos distintos da realidade, mesmo direcionando uma palavra a um objeto corretamente. Isso ocorre pela falta de planejamento das atividades e ligação entre objetos e texturas como formação de significado, deixando de oportunizar à criança a vivência, assimilação e compreensão do real. Este estudo faz parte do projeto SENSEBOOK, e tem por objetivo a criação de um livro multissensorial e multiformato para ser utilizado como tecnologia assistiva no auxílio ao desenvolvimento cognitivo e sensorial de deficientes visuais em âmbito escolar e domiciliar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual utiliza também o estudo de caso observacional como método. Além disto, é abordado o conceito de Design Inclusivo que serve de suporte para o desenvolvimento do projeto. Explora-se os resultados já obtidos e as melhorias observadas à partir dos testes realizados em campo. Conclui-se a partir desta pesquisa que a sua proposta apresentou, até o momento da escrita deste artigo, grande potencial de contribuição para auxiliar na aprendizagem de crianças deficientes visuais, demonstrando ser uma ferramenta que pode proporcionar momentos importantes de interação dessas crianças com seus mediadores, além de estimular o seu desenvolvimento cognitivo e motor.

Palavras-chave: Livros; Multissensorial; Multiformato; Inclusão; Design.

Abstract:

Visually impaired children often form distinct concepts of reality, even when directing a word to an object correctly. This is due to the lack of activities planning and the connection between objects and textures as meaning formation, failing to give to the child the experience, assimilation and understanding of the real. This study is part of the SENSEBOOK project and aims to create a multisensory and multi-format book to be used as an assistive technology to aid the cognitive and sensorial development of the visually impaired in the school and home environment. It is a qualitative research, which also uses the observational case study as method. In addition, the concepts of Inclusive Design is approached, which serve as support for the development of the project. It explores the results already obtained and the improvements observed from the field tests. It is concluded from this research that its proposal presented, until the writing of this article, immense potential of contribution to assist in the learning of visually impaired

children, proving to be a tool that can provide important moments of interaction of these children with their mediators, as well as stimulating their cognitive and motor development.

Keywords: Books; Multisensory; Multiformat; Inclusion; Design.

1. Introdução

O conceito de deficiência tem se modificado ao longo do tempo, assim como a forma com que a sociedade se relaciona com pessoas deficientes. Dessa maneira, a própria abordagem da deficiência evoluiu, entendendo-se como incapacidade o resultado da limitação das funções e estruturas do corpo e da influência de fatores sociais e ambientais sobre essa limitação (IBGE, 2010).

Na perspectiva de Vygotsky (1997), a partir do nascimento todo ser humano possui uma disposição natural para o aprendizado, e para isso, a criança necessita de interações sociais através de seus semelhantes que lhe proporcionem conhecer, a partir da linguagem, o legado cultural. Esse legado constitui-se da comunicação, conhecimento, comportamento, experiências, percepções e construção de significados adquiridos pela humanidade. Portanto, essas construções ocorrem socialmente e a criança vai desenvolvendo suas funções psicológicas pelo contato ativo com o meio, intermediado por pais e professores.

Conforme a citação dos autores Peraita et al. (1992), García (2000) e Bruno (2006), a linguagem é o mais importante conhecimento físico e social para deficientes visuais. A criança cega muitas vezes forma conceitos distintos da realidade, mesmo direcionando uma palavra à um objeto corretamente. Isso se dá pela falta de planejamento das atividades e ligação entre objetos e texturas como formação de significado, deixando de oportunizar à criança a vivência, assimilação e compreensão do real.

A partir dos pressupostos levantados anteriormente, observa-se a importância de uma educação inclusiva, onde o deficiente visual tenha oportunidade de viver experiências ricas e significativas para o seu desenvolvimento, com materiais indispensáveis para que se possa oferecer padrões sensoriais com vistas à apropriação da cultura humana, e assim, viabilizando a sua inclusão na sociedade.

Através de estudos de Design Inclusivo (Clarkson et al., 2017) pretende-se possibilitar a acessibilidade através dos livros multissensoriais, criando uma história infantil e de cunho autoral com elementos interativos que auxiliem no desenvolvimento cognitivo e na motricidade de crianças com deficiência visual. Este estudo pertence ao projeto SENSEBOOK – Livros Multissensoriais, que insere a inclusão na escola e comunidade, procurando auxiliar no processo de estímulo e aprendizagem de crianças deficientes visuais, a fim de oportunizar experiências importantes para o seu desenvolvimento e favorecer novas maneiras de utilizar recursos de fácil acesso e manuseio, através de livros multiformato.

2. Enquadramento teórico

O enquadramento teórico do presente trabalho aborda, dentre os principais conceitos, o Design Inclusivo. Esta abordagem serve de suporte para o desenvolvimento do projeto no decorrer da pesquisa.

2.1 Design Inclusivo

O Design Inclusivo é um conceito que garante que produtos e serviços projetados atendam às necessidades sociais de maneira mais ampla possível, independente de idade ou aptidão. Segundo Clarkson et al. (2017), cada decisão de design tem o potencial de incluir ou excluir pessoas, porém o Design Inclusivo enfatiza a inclusão da diversidade social, compreendendo as variações e abrangendo as capacidades, necessidades e aspirações dispensando adaptação especial ou aplicação especializada.

O Design Inclusivo não sugere que seja sempre possível ou apropriado projetar um produto para atender às necessidades da comunidade. Ao invés disso, orienta uma resposta de design apropriada à diversidade da população (Clarkson et al., 2017).

3. Método e objeto de estudo

Para o processo de investigação deste trabalho opta-se pela pesquisa qualitativa, que segundo Prodanov e Freitas (2013), promove uma relação dinâmica com o meio, tornando o ambiente

uma fonte direta de dados, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Além disto, é proposto para o seu desenvolvimento o estudo de caso observacional definido por Bogdan e Biklen (2013), podendo ser objeto da observação participante o trabalho realizado dentro de sala de aula e novos métodos de ensino. Prodanov e Freitas (2013) sugerem que o estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, sendo a observação o principal elemento para coleta de dados. Quanto aos seus objetivos, que consistem em auxiliar no processo de estímulo e aprendizagem de crianças deficientes visuais, contempla-se o conceito de Design Inclusivo a partir da metodologia de Cambridge desenvolvida por Clarkson et al. (2007), denominada Inclusive Design Toolkit. Como etapa final deste estudo, tenciona-se apresentar o processo de elaboração de livros multiformatos e de leitura multisensorial, oportunizando experiências ricas e significativas para o desenvolvimento de crianças deficientes visuais, viabilizando a sua inclusão na sociedade, além de favorecer novas maneiras de utilização de recursos sustentáveis, de fácil acesso e manuseio.

3.1 O livro multissensorial e multiformato

As escolas devem ser ambientes inclusivos que propõem um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades dos seus alunos. Essa ótica proporciona um amplo auxílio à comunidade, visto que todos os alunos, por inúmeras causas, podem apresentar dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento, independente de possuir deficiências ou não. É na diversidade que reside a riqueza das trocas que a escola propicia. Uma turma heterogênea serve como oportunidade para educandos, alunos e pais conviverem com as diferenças. Todos devem participar da vida acadêmica, sendo estas responsáveis pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente (Carvalho, 2006, pp.19-27). Da mesma forma, a educação se estende aos lares, onde os pais participam ativamente do desenvolvimento e educação das crianças (Paro, 2018).

Neste contexto educacional inclusivo a tecnologia assistiva torna-se uma ótima ferramenta de apoio para a inclusão de deficientes no âmbito social, visto que segundo Heidrich (2016), a tecnologia assistiva é qualquer item, peça de equipamento ou sistema de produtos, tanto comercial

quanto artesanal, utilizado com a finalidade de aumentar, manter ou melhorar habilidades de pessoas com limitações funcionais, sejam elas físicas ou sensoriais.

Desta forma, o desenvolvimento do livro multissensorial e multiformato, que tem por objetivo ser utilizado como tecnologia assistiva para o auxílio de deficientes visuais em âmbito domiciliar e escolar, iniciou com a tentativa de adaptação de histórias infantis de conhecimento popular. Foi selecionado o conto Os Três Porquinhos em função do seu enredo não sugerir alguns estereótipos comuns, como por exemplo o de príncipes encantados e princesas.

A primeira prototipação ocorre com a aplicação de feltro sobreposto, palitos de picolé, palha, casca de árvore, trama de palha, palito de churrasquinho, botão de roupa e tecido sintético em uma base de cartolina tamanho padrão A3 de 140g na posição horizontal para a constituição de um cenário 2D. A validação ocorreu através de testes com quatro adolescentes com baixa visão na Associação dos Deficientes Visuais de Novo Hamburgo - ADEVIS-NH, Rio Grande do Sul – Brasil, onde foi relatada a história do livro e solicitado que os jovens manuseassem a página, propondo uma relação com o objeto a fim de uma possível identificação dos elementos ali presentes. A partir dos questionamentos referentes as formas representadas e os seus respectivos materiais, foram constatados problemas em relação a estruturação da história e dos materiais utilizados. Os usuários declararam dificuldade em identificar os materiais e a quantidade de itens na página trouxe complexidade na leitura dos elementos ali presentes, não sendo possível compreender a história contada. A dificuldade em identificar os materiais também se deve a falta de estímulo precoce dos usuários relatada pela instituição.



Figura 1. Teste da primeira prototipação.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Descrição da Imagem: A fotografia apresenta a página do primeiro protótipo de livro multissensorial desenvolvido no projeto sendo aplicado em teste com uma criança na ADEVIS-NH. Nela encontram-se três casinhas uma ao lado da outra, sobrepostas a um cenário de feltro em camadas, simulando a grama. A cartolina azul utilizada reproduz a ambientação de um dia ensolarado. A coordenadora do projeto está efetuando a demonstração do livro para uma das crianças, enquanto as demais acompanham com suas respectivas mães.

Após o teste optou-se por realizar adaptações no projeto, focando em uma alfabetização sensorial de crianças deficientes visuais em processo de desenvolvimento cognitivo, possibilitando assim uma ação mais efetiva dos livros para a construção de significados e entendimento da realidade. A história conta sobre o primeiro ano de vida da menina Rebeca, mencionando suas primeiras descobertas, estímulos e vivências com sua mãe. Rebeca é afrodescendente e deficiente visual. A decisão de inserir personagens de ascendência negra na história ocorre pois, atualmente, 55,7% da população brasileira declara-se parda ou negra segundo dados do IBGE (2018). Além disto, segundo Cavalleiro (2001) o ambiente escolar pode ser gerador de grandes desigualdades por reproduzir como padrão tradicional da sociedade, apenas a cultura branca e europeia, sendo estas encontradas em materiais escolares impressos, não refletindo a existência da

criança negra na sociedade brasileira. Estas negações, geram desconhecimento e estereótipos que contribuem para a discriminação, construindo identidades que muitas vezes não condizem com a realidade social de diversas escolas públicas do país. A partir desse conhecimento, propõe-se a representatividade com as personagens protagonistas da história como forma de preparar todos os alunos para a cidadania por meio de uma educação inclusiva.

A segunda prototipação ocorre com a utilização de duas páginas de tamanho padrão A3 conjuntas na posição horizontal, sendo uma delas responsável pela parte textual da história e outra pela aplicação de ilustrações e elementos interativos. As páginas referentes ao texto foram desenvolvidas para possibilitar que pessoas com baixa visão obtivessem melhor leitura, pois segundo Aicher (2004), a atenção às limitações humanas com relação ao corpo da letra é fundamental para a legibilidade do texto.

Visando a abrangência do projeto no qual este trabalho está inserido, aplicou-se ainda na página textual elementos de Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, desenvolvendo em conjunto com a pesquisa de deficientes visuais, a inclusão de crianças com deficiência intelectual. A CAA é uma área da Tecnologia Assistiva que atua junto a pessoas incapacitadas à comunicação, em circunstâncias onde há ausência de fala ou escrita funcional, podendo até mesmo haver situações em que as habilidades de fala ou escrita estão apenas em descompasso com as necessidades de comunicação do indivíduo. Assim, ela proporciona o desenvolvimento da fala e de leitura através de símbolos gráficos que possibilitem a compreensão das palavras e seu sentido no texto (Sartoretto e Bersch, 2010). Desta forma, optou-se pela utilização do conjunto gráfico desenvolvido pelo Departamento de Educação, Cultura e Desporto do Governo Aragonês, Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa – ARASAAC, pela sua proximidade aos demais sistemas de símbolos gráficos disponíveis e seu desimpedimento para uso livre (ARASAAC, 2018).

As páginas referentes às ilustrações e elementos interativos foram desenvolvidas para possibilitar que crianças com deficiência visual possam criar uma relação sensorial com a história, além de auxiliá-las no desenvolvimento destes estímulos com a orientação para atividades lúdicas e a

utilização de brinquedos. Segundo Siaulys (2006), as crianças aprendem a brincar observando-se mutuamente e imitando, porém, a criança que não enxerga as demais tende a permanecer isolada, podendo ficar marginalizada e prejudicando o seu desenvolvimento. Brincar é essencial para a vida das crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. É a partir da brincadeira que a criança desenvolve os sentidos, entra em contato com o ambiente, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Desta forma, optou-se também pela aplicação de texturas com feltro, miçangas, bichinhos de pelúcia feitos manualmente com luvas, botões e guizos.

A validação ocorreu através de testes com duas crianças com baixa visão e uma cega, acompanhadas de suas respectivas mães na Associação dos Deficientes Visuais de Novo Hamburgo – ADEVIS-NH, Rio Grande do Sul – Brasil, onde foi solicitado que as mães introduzissem a história da menina Rebeca para suas filhas, propondo uma relação entre elas e o livro. Pôde-se identificar uma boa interação com as páginas por parte das crianças, destacando a requisição constante dos elementos sonoros. Segundo a instituição, a repetição de sons acalma e auxilia na concentração de deficientes visuais. As ilustrações desenvolvidas para atender as necessidades de crianças com baixa visão foram compreendidas de maneira satisfatória, assim como a aplicação de elementos táteis que auxiliaram no reconhecimento da forma representada. Segundo Dondis (2007) e Struck (2003), a visão cor é o sentido humano com porcentagem significativamente superior a qualquer outro sentido, sendo este elemento mais rapidamente captado pelo ser humano quando comparado à forma. Além disso, para os autores Itten (1976), Dondis (2007) e Goethe (1993), o contraste tonal é muito efetivo no que diz respeito a percepções, pois os órgãos sensitivos do ser humano só funcionam por comparações. Os efeitos cromáticos são intensificados ou enfraquecidos pelo contraste tonal, assim uma mesma cor pode apresentar variações de tonalidade ao contrastar com outras cores, mudando a percepção visual obtida. Desta forma, pode-se afirmar que o contraste tonal é decisivo para melhor visualização das informações contidas para a utilização de pessoas com baixa visão, já que estas possuem, dentre os problemas da deficiência, o escurecimento da visão. A preocupação com a aplicação de cores contrastantes nas ilustrações auxiliou para a obtenção satisfatória da percepção por parte dos usuários. Cabe

destacar também que uma das mães salientou sua identificação com as personagens, compartilhando da dificuldade de encontrar materiais que apresentem representatividade racial. Em um dos momentos da validação observou-se a dificuldade no manuseio das páginas por parte das mães, visto que o formato de livro tradicional aplicado em duas folhas de tamanho padrão A3 totalizavam 84cm de largura em sua abertura. Além disso, a flexibilidade das páginas também dificultou sua utilização, tornando essa versão do livro inviável para obtenção de um desempenho satisfatório por parte dos usuários.



Figura 2. Segunda prototipação.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Descrição da Imagem: A fotografia apresenta as quatro páginas do segundo protótipo de livro multissensorial desenvolvido no projeto. No primeiro conjunto de páginas encontram-se as aplicações de texto para baixa visão e a aplicação de símbolos gráficos – ARASAAC, além da ilustração da mãe segurando Rebeca no colo, sendo estas representadas com algumas aplicações de textura na roupa e cabelo. Já no segundo conjunto de páginas, temos a aplicação textual amarela em fundo escuro, além do bichinho de pelúcia feito a partir de luvas e botões.

4. Discussão dos resultados e trabalhos futuros

Após o segundo teste priorizam-se novas adaptações que caracterizam o período atual do projeto, desenvolvendo uma nova abordagem para a estruturação das páginas. Abandona-se a proposta de modelo tradicional de livro para adotar um conceito modular, onde as páginas passam a ser configuradas em tamanhos menores com o intuito de proporcionar maior conforto aos usuários na sua utilização. O conjunto gráfico utilizado como Comunicação Aumentativa Alterna-

tiva para auxiliar a leitura de crianças com deficiência cognitiva será mantido para futuros testes, buscando abranger ao máximo os conceitos de inclusão social a partir de um material educativo que sirva a todos. O restante das configurações permanecem conforme o modelo anterior, pois a partir da sua validação, demonstraram desempenho satisfatório nos testes realizados. Pôde-se observar na Associação dos Deficientes Visuais de Novo Hamburgo – ADEVIS-NH, Rio Grande do Sul – Brasil, que muitas crianças deficientes visuais sofrem com a carência de estímulos, principalmente as que vivem em situações de vulnerabilidade social, onde os pais muitas vezes não possuem instruções ou recursos para proporcionar momentos importantes que auxiliem no processo de desenvolvimento destas crianças.

5. Considerações Finais

A proposta de livro multissensorial e multiformato tem apresentado um grande potencial de contribuição para auxiliar na aprendizagem de crianças deficientes visuais. Demonstrou também ser uma ferramenta que pode proporcionar momentos importantes de interação dessas crianças com seus mediadores, além de estimular o seu desenvolvimento cognitivo e motor. As limitações encontradas durante o processo decorrido foram essenciais para o aperfeiçoamento do projeto. Cabe salientar a necessidade futura de efetuar testes com um número maior de pessoas. Desta forma, será possível averiguar a evolução dos indivíduos que utilizam o livro como ferramenta de auxílio. Pretende-se também desenvolver um projeto com design para todos, estudando o maior número de possibilidades de uso a partir de livros multiformatos com versão em plataforma digital para divulgação e expansão do projeto e assim, contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva.

Referências bibliográficas

- Aicher, O. (2004). Otl Aicher: Tipografia. Madrid: Campgrafic.
- ARASAAC. (2018). Portal Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa. *O que são SAAC?*. Consultado em <http://www.arasaac.org/aac.php>
- Bogdan, R., Biklen, S. (2013). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

- Bruno, M. M. G. (2006). Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação sinalização: Deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Carvalho, R. E. (2006). Educação Inclusiva: com os pingos nos "is", 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Cavalleiro, E. (2001). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus.
- Clarkson, J. et al. (2017). *Inclusion Design Toolkit*. Cambridge: University of Cambridge. Consultado em <http://www.inclusivedesigntoolkit.com/whatis/whatis.html>
- Dondis, D. A. (2007). Sintaxe da Linguagem Visual, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- García, T. (2000). La importancia de la estimulación visual en los programas de atención temprana. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 8 ed., (pp.42-47). ISSN: 02141892. Consultado em <https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-integracion/numeros-anteriores-1/numero-8-de-la-revista-integracion>
- Goethe, J. W. (1993). Doutrina das Cores. São Paulo: Nova Alexandria.
- Heidrich, R. O. (2016). Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar (pp.181-202). Porto Alegre: Artmed.
- IBGE. (2018). Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Primeiro Trimestre de 2018 (pp.9-10). Rio de Janeiro: IBGE. Consultado em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2018_1tri.pdf
- Itten, J. (1976). The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Paro, V. H. (2018). Qualidade do Ensino: a Contribuição dos Pais, 2 ed. São Paulo: Intermeios. ISBN: 9788584991068. Consultado em <http://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2018/02/qualidade-do-ensino-a-contribui%C3%A7%C3%A3o-dos-pais-pdf.pdf>
- Peraíta, H., Elousa, R., Linares, P. (1992). Representación de categorías naturales en niños ciegos. Madrid: Trotta.
- Prodanov, C. C., Freitas, E. C. (2013). Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Sartoretto, M. L., Bersch, R. C. R. (2010). A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa. Brasília: Ministério da Educação - MEC.
- Siaulyš, M. O. C. (2006). Brincar para todos. Brasília: Ministério da Educação - MEC.
- Struck, H. P. (2003). Dinâmica das Cores, teoria e prática. Porto Alegre: ADVB.
- Vygotsky, L. S. (1997). Obras Escogidas: Fundamentos de Defectología, Vol. 5. Madrid: Visor.

O ensino de condução a pessoas surdas em Portugal: recursos para a inclusão

Zita Luís – Agrupamento de Escolas Nuno de Santa Maria – Tomar, Portugal. zitaluis@gmail.com

Catarina Mangas – ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT / CI&DEI, Politécnico de Leiria. catarina.mangas@ipleiria.pt

Resumo:

O presente artigo versa os recursos materiais e humanos disponíveis para o ensino de condução automóvel a pessoas surdas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que visa compreender como se processa a inclusão dos alunos surdos nas escolas de condução, considerando as condições apresentadas para a formação destes condutores. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 20 instrutores, que exercem funções em todos os distritos de Portugal, e que têm experiência no ensino a alunos surdos.

Através da análise dos dados recolhidos, podemos concluir que não existem, nas escolas de condução em que os participantes exercem funções, materiais de formação especificamente adaptados às pessoas surdas e que a maioria não conta com a presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa. Este profissional é, no entanto, reconhecido como uma mais valia para as escolas que dele beneficiam.

Constata-se que os instrutores consideram que os materiais disponíveis, apesar de não serem específicos para pessoas surdas, ao serem predominantemente visuais, são suficientes. Verifica-se também que os entrevistados, mesmo sem formação específica na área da deficiência/surdez, adotam algumas estratégias sugeridas pelos especialistas na literatura de referência.

Embora grande parte dos alunos surdos tenha sucesso na obtenção de carta de condução, considera-se que caso os instrutores utilizassem materiais adequados e estratégias específicas, a qualidade do ensino poderia ser ainda mais significativa, contribuindo para um eficaz processo de inclusão.

Palavras-chave: ensino de condução automóvel, pessoas surdas, recursos pedagógicos, recursos humanos.

Abstract:

This article aims to analyse the material and human resources available for teaching motor vehicle driving to deaf people. It is a qualitative study, that helps to understand how the inclusion of deaf students in driving schools is performed, considering the conditions presented for the training of these drivers. Semi-structured interviews were conducted with 20 instructors, who work in all districts of Portugal, and who have experience in teaching deaf students.

Through the analysis of the collected data, it is possible to conclude that there are no training materials specifically adapted to deaf people in driving schools where participants work, and that most of them do not have the presence of Portuguese Sign Language interpreters. This professional is, however, recognized as an asset to the schools that benefit from them.

It is also found that instructors consider that the available materials, although not specific to deaf people, are predominantly visual, therefore, sufficient for this kind of students. It is also verified that the respondents, even without specific training in the area of the deficiency/deafness, adopt some strategies suggested by the specialists in the literature.

Although many deaf students obtain a driving license, it is considered that if instructors use appropriate materials and specific strategies, the quality of teaching could be even more significant, contributing to an effective inclusion process.

Keywords: teaching driving, deaf people, pedagogical resources, human resources.

Introdução

Em Portugal, tal como nos restantes países da União Europeia, é conferida habilitação legal para obtenção de carta de condução às pessoas surdas. Apesar desta possibilidade, não estão estipuladas condições específicas para o ensino da condução automóvel a estes destinatários, ficando ao critério de cada escola a escolha dos recursos materiais que disponibilizam aos seus formandos, assim como a seleção dos profissionais que os acompanham.

A disponibilização de recursos que possam servir diversos públicos, nomeadamente a comunidade surda, em contextos tão diversificados como os serviços públicos, espaços culturais ou escolas, está relacionada com o conceito de acessibilidade, que, quando respeitada, potencia o desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional (Schwarz & Haber, 2006; Coelho, 2010).

Por outras palavras, eliminar barreiras, criando condições diferenciadas que potenciem a plena participação de pessoas com deficiência, estimula a sua inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades, a equidade e a justiça social.

O Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto reforça esta ideia, considerando que a promoção e garantia da acessibilidade é um fator elementar para a qualidade de vida das pessoas e para o exercício dos seus direitos, enquanto membros de uma sociedade democrática, que deve garantir a sua verdadeira inclusão e participação cívica.

Partindo destes princípios, desenvolveu-se um estudo, que aqui se apresenta, que pretendeu contribuir para o aumento do conhecimento acerca das condições que as escolas de condução em Portugal oferecem às pessoas surdas que as procuram. A partir do estado da arte sobre a temática e da caracterização das escolas em análise, pretende-se, ainda, apresentar sugestões que possam tornar o ensino de condução automóvel a pessoas surdas mais eficaz.

Condições das escolas de condução

Material Pedagógico

A Portaria n.º 185/2015 de 23 de junho que regulamenta a Lei n.º 14/2014, de 18 de março apresenta os conteúdos a ministrar assim como os materiais pedagógicos a serem disponibilizados pelas escolas de condução. São considerados equipamentos pedagógicos mínimos para a ministração do ensino teórico os meios audiovisuais ou multimédia que contenham situações reais de trânsito, toda a sinalização de trânsito, a sua colocação e utilização e casos concretos de aplicação de regras de trânsito e de segurança rodoviária (ex. imagens ou vídeos); o equipamento de projeção adequado e um quadro para escrita ou dispositivo idêntico. De acrescentar que a escola terá que possuir o código da estrada e legislação complementar, bem como legislação sobre o ensino da condução e exames de condução.

Considera-se ainda material pedagógico tradicional o quadro magnético em que o instrutor pode dispor diversas viaturas e sinalização sobre uma superfície onde já se encontram desenhados cruzamentos, entroncamentos, rotundas e outras configurações rodoviárias.

Segundo o Instituto da Mobilidade e dos Transportes (IMTT, 2010) a escolha e a forma de utilização do material pedagógico apresentado deve ser feita pelo instrutor face ao público a que se destina, de forma a facilitar a aquisição de conhecimentos inerentes ao ensino da condução.

No caso particular do ensino de alunos surdos, o recurso a elementos visuais, em detrimento de informações sonoras, tem um papel facilitador no acesso aos conteúdos. Cada recurso deste tipo tem a sua função: um vídeo pode fornecer a sequenciação de factos e situações e um esquema ordenar os conhecimentos (Cardona, Gomar & Sarduni, 2013).

Bautista (1997) atribui igualmente grande importância às ajudas visuais referindo alguns exemplos: uso do projetor, do quadro, de documentos escritos, quadros sinópticos e gráficos, especialmente quando se trata de uma informação nova. Salienta ainda que ao utilizar o quadro como meio de transmissão de informação, deve-se fazê-lo com uma certa ordem e sempre dando ao aluno indicações que lhe permitam seguir a informação (assinalar com o dedo, sublinhar, utilizar cores distintas...), concluindo que no aspeto visual os recursos devidamente usados em diversas situações serão facilitadores do processo de ensino-aprendizagem com alunos com perda auditiva.

O mesmo autor, recomenda também que o aluno surdo receba por escrito os exames ou provas realizadas na sala, para anular possíveis confusões de compreensão no caso de informações retiradas a partir do quadro ou por leitura labial.

O recurso às novas tecnologias é outra forma de potenciar a expressão do conteúdo. As TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) possuem uma grande capacidade de motivação sobre os alunos, facilitando tanto o acesso imediato à informação gráfica e escrita (ex. legendagem das imagens ou vídeos), como a sua gestão através da utilização de programas específicos (Bautista, 1997; Cardona, Gomar & Sarduni, 2013). A comunicação é bidirecional, ou seja, desde o computador até ao aluno e vice-versa possibilitando que, através do recurso à projeção, o instrutor ensine de frente para os alunos, tornando possível a leitura labial.

Para que tal seja possível é essencial ter em conta as condições da própria sala, que deve ser um espaço com boa iluminação, em que o aluno não esteja posicionado de frente para a luz (Bautista, 1997; Nielsen, 1999).

No caso das aulas práticas, que acontecem dentro do veículo de condução, pode ser útil a utilização de ilustrações e informações escritas que potenciem a aprendizagem (Reed, 2012). Segundo o mesmo autor, é também recomendável a disponibilização de um bloco para que o instrutor possa escrever, à mão, ou pedir ao aluno que escreva a sua pergunta.

Recursos humanos

Para além da utilização adequada do material pedagógico, a literatura reforça a importância de uma seleção cuidadosa dos instrutores de condução que trabalham com pessoas surdas. Estes devem compreender as características do aluno e ter a necessária sensibilidade e respeito por esta comunidade (Hersh, Ohene-Djan & Naqvi, 2010).

Algum conhecimento de língua gestual por parte dos instrutores é também considerado uma mais-valia para o ensino de alunos surdos (Miller & Stacey, 2014). Allen (2016) sugere mesmo que as autoridades e as escolas de condução deveriam certificar-se que as pessoas surdas recebem a formação em língua gestual, que é considerada a sua primeira língua, destacando a importância da presença de intérpretes de língua gestual para a mediação de todo o processo de obtenção da carta de condução.

No caso de as escolas não terem instrutores que dominem a língua gestual, nem a possibilidade de assegurar a presença de um intérprete, há alguns cuidados que todos os instrutores devem ter quando formam pessoas surdas, tanto nas aulas teóricas como nas aulas práticas.

Na sala de aula teórica as estratégias facilitadoras da comunicação e aprendizagem que devem ser usadas pelos profissionais são semelhantes às de qualquer sala de aula frequentada por alunos surdos num estabelecimento escolar. A literatura (Schwarz & Haber, 2006; Cardona, Gomar & Sadurni, 2013) lista alguns dos cuidados a ter como falar sempre de frente para o aluno, a pouca distância e colocando-nos à sua altura. Considera-se essencial que a posição do aluno permita que este olhe diretamente e de frente para o instrutor, diminuindo o esforço para fazer leitura labial e aumentando a oportunidade de usar pistas visuais. Não é aconselhável que o professor/instrutor se volte para o quadro enquanto fala ou passeie de um lado para o outro durante as explicações (Bautista, 1997; Schwarz & Haber, 2006; Cardona, Gomar & Sadurni, 2013).

De acordo com Reed (2012) e Miller e Stacey (2014) é essencial que o profissional que exerce funções nas escolas de condução que recebem alunos com surdez ou baixa audição fale claramente, de forma pausada e simples e com um volume vocal dentro dos limites habituais. A este

respeito, Bautista (1997, p.369) refere que "falar devagar e de forma clara é melhor do que gritar ou falar com movimentos exagerados da boca" e que se "deve utilizar a comunicação total: os gestos naturais usados pelo aluno e pelo professor, escrita, expressões faciais, etc...".

Alexandre (2012, p.26) ao dar conta do modo como se deve comunicar com as pessoas surdas, reforça ainda que "se não perceber, peça para repetir, o importante é comunicar, apesar de eventuais dificuldades. Se for necessário, recorra à escrita". Por outro lado, reconhece que a simples repetição do que foi dito também não é, por si só, uma forma de melhorar a compreensão para a pessoa surda, sendo mais conveniente reformular a informação dada com novas estruturas ou palavras.

Por outro lado, alguns aspetos como a pouca movimentação dos lábios ou o uso de bigode por parte do instrutor podem dificultar a leitura labial, pelo que deve ser escolhido um instrutor que não apresente estas características (Schwarz & Haber, 2006; Cardona, Gomar & Sadurni, 2013).

Relativamente à metodologia, o aluno surdo não consegue escrever e copiar ao mesmo tempo que recebe a informação produzida oralmente (através da leitura labial), sendo necessário que o instrutor que o acompanha não esqueça os momentos em que seja necessário tomar apontamentos, olhar para mapas ou livros ao mesmo tempo que se dá uma explicação (Bautista, 1997).

Tal como acontece nas aulas teóricas, também nas aulas práticas existem cuidados a ter pelo instrutor de condução. Miller e Stacey (2014) defendem que quando se ensina se deve assegurar que as expressões faciais não são contraditórias com o que se está a transmitir verbalmente. Por outro lado, no caso do ensino de alunos surdos, os gestos também podem ser usados em detrimento das palavras em algumas situações. As mãos podem demonstrar como o pedal da embraiagem funciona, por exemplo. No entanto, há movimentos que podem causar distração aos alunos, podendo tornar-se perigosos. Para controlar os gestos, deve-se estar atento aos mesmos, especialmente àqueles que poderão causar distração.

Os gestos recomendados não são, necessariamente, de acordo com os sinais utilizados em língua gestual e devem, portanto, ser explicados e entendidos completamente pelos dois intervenientes desde a primeira aula (gestos simples como: colocar o polegar para cima para "correto",

ou o polegar para baixo para "incorreto") (Miller & Stacey, 2014).

No mesmo sentido, Gomes, Ataíde e Falcão (2005) defendem que o sucesso dos alunos surdos passa necessariamente pela existência de um código linguístico comum entre eles e o instrutor, que sirva de base de comunicação. Os surdos precisam de alguém que lhes traduza o mundo e lhe dê significado. Precisam também de pessoas que acreditem nas suas potencialidades e na capacidade que possuem de desenvolvimento e de concretização.

Metodologia

O estudo adotou um paradigma qualitativo, procurando-se compreender em profundidade o significado que os participantes atribuíam às suas experiências (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2015). De um modo geral, pretendeu-se conhecer a forma como se processa o ensino de condução automóvel a pessoas surdas em Portugal, a partir da perspetiva de instrutores que trabalham ou já trabalharam com alunos surdos.

A partir deste objetivo geral foram delineados cinco objetivos específicos. Neste artigo, os resultados apresentados centram-se num desses objetivos: 'Caracterizar as condições apresentadas pelas Escolas de Condução para a formação dos condutores surdos'.

Tendo em conta que a investigação na temática da condução automóvel pela população surda é ainda escassa, não sendo conhecidos estudos em Portugal que assumam o propósito de conhecer as condições materiais e humanas das escolas de condução para a formação destes sujeitos, a tipologia seguida assumiu-se como exploratória. Muitas investigações exploratórias são também descritivas, procurando estudar, compreender e explicar a situação atual e concreta do objeto da investigação (Carmo & Ferreira, 1998; Gil, 2008).

O estudo desenvolvido teve precisamente estes aspetos em consideração, ao ter selecionado como participantes vinte pessoas que, não só têm conhecimentos aprofundados sobre a área em estudo, como experiência, em contextos reais de ensino-aprendizagem, da condução automóvel a pessoas surdas.

O número de participantes relaciona-se com o número de distritos do país, considerando uma escola de condução por cada distrito de Portugal (18), de forma a obter uma visão holística da realidade. Em duas escolas de condução (Lisboa e Coimbra) foram entrevistadas mais do que uma pessoa. Em Lisboa, foi entrevistada a proprietária do estabelecimento de ensino, uma vez que mencionou experiência prévia com pessoas surdas. Por sua vez, em Coimbra foram entrevistados dois instrutores, pois cada um deles apenas ministra uma das componentes de ensino: código ou condução.

Dos vinte instrutores de condução automóvel, cinco são do sexo feminino e quinze do sexo masculino, variando o nível de escolaridade entre o antigo 7º ano e o grau de licenciatura em diversas áreas científicas.

A estes participantes foram colocadas questões a partir de um guião de entrevista semi-estruturada, pois este tipo de entrevistas permitem abordar com profundidade a perspetiva dos sujeitos, facilitando a emergência de questões imprevistas mas pertinentes tendo em vista os objetivos do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2005).

Estas foram realizadas individualmente e registadas através de uma gravação áudio para posterior transcrição integral e respetiva análise detalhada do seu conteúdo, assumida como o conjunto de técnicas que, a partir da definição de categorias e sub-categorias, permite analisar discursos e que conduz à inferência do conhecimento da forma como é vivenciada determinada situação (Bardin, 2009).

Apresentação dos dados e discussão de resultados

Tal como referido anteriormente, o presente estudo envolveu a realização de vinte entrevistas, cujos dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo, tendo posteriormente sido estabelecido um paralelismo desses dados com o estado da arte sobre a temática, que permitiu uma discussão dos resultados.

Neste artigo, consideraram-se os dados da categoria de análise 'Condições das escolas de condução para o ensino de alunos surdos', estando esta dividida em três sub-categorias: 'materiais – aulas teóricas'; 'materiais – aulas práticas' e 'recursos humanos'.

Os dados associados a cada um destes itens e os resultados obtidos a partir da análise das transcrições das entrevistas, encontram-se seguidamente expressos.

Condições das escolas de condução para o ensino de alunos surdos

Recursos materiais

No que respeita ao material utilizado no ensino de condução a alunos surdos, a maioria dos entrevistados assumiu que o existente, tanto para as aulas teóricas como práticas, consegue atender às necessidades básicas tendo em vista o êxito da aprendizagem. Estes incluem, essencialmente, quadro, livro de código, sala de aula virtual, testes online e *pen usb* com testes multi-média, respeitando o que se encontra expresso na legislação em vigor (Portaria n.º 185/2015 de 23 de junho que regulamenta a Lei n.º 14/2014, de 18 de março) como materiais de referência.

Verifica-se, após a análise das entrevistas, que a informação escrita é o meio privilegiado de comunicação na sala de aula teórica, particularmente através do papel ou do quadro. De referir que em dois distritos os instrutores enunciam que atualmente utilizam a escrita através do telemóvel como meio de comunicação.

As estratégias comunicacionais evidenciadas pelos entrevistados vão ao encontro do aconselhado por Cardona *et al.*, (2013) ao referir que no ensino a pessoas surdas, deve-se potenciar o uso da linguagem escrita como principal via de acesso à informação, combinada com outros recursos.

A utilização da informação escrita é ainda salientada por Ohen *et al.* (2010) ao identificarem a potencialidade de uma caneta e um caderno na comunicação com pessoas surdas. No âmbito da formação de condução a alunos surdos, é aconselhado por diversos autores (Reed, 2012; Miller & Stacey, 2014) que o instrutor tenha sempre um bloco de notas disponível de modo que todas as perguntas e respostas possam ser escritas.

Com o aparecimento das novas tecnologias, onde se inclui o *sms* destacado por dois dos sujeitos do estudo, foram colmatadas algumas das implicações da surdez na comunicação, tornando-se muito mais fácil comunicar (Breivik, 2005).

Particularizando os materiais existentes para o ensino teórico, foi também destacado por metade dos participantes o recurso a outras ferramentas tecnológicas, nomeadamente a sala de aula multimédia. A aplicação deste tipo de recursos visuais (imagens, esquemas, animações e vídeos de situações de trânsito) foi descrita como uma das estratégias mais utilizadas na sala de aula de código: "Tem muito o recurso à imagem, à exemplificação e ao sistema de pergunta-resposta."; "Depois recorremos muito a imagens"; "Na teórica, é fácil: eles lêem, captam através de esquemas, imagens.".

Os entrevistados aproximam-se da opinião dos autores Baustista (1997) e Hersh et al. (2010) que relevam o impacto significativo do recurso a imagens no processo de comunicação e de ensino-aprendizagem com alunos surdos.

Referindo-se ainda à população surda, Campello (2006) acrescenta que atualmente os recursos visuais disponíveis são amplos, incluindo inúmeras possibilidades de imagem e composição de espaços virtuais propiciados pelo mundo tecnológico facilitando, deste modo, o processo de ensino-aprendizagem.

Com efeito, no que respeita à utilização das TIC, as evidências estão em conformidade com o referenciado por Bautista (1997) e Cardona et al. (2013) ao reconhecerem o impacto das novas tecnologias na comunicação e no processo de ensino-aprendizagem para alunos surdos.

Ainda no que respeita à utilização das TIC, três profissionais referiram a importância da legendagem para o aluno surdo. O reconhecimento pelos instrutores da importância das legendas para surdos, está de acordo com a sugestão de Coelho (2010).

De salientar ainda que três dos entrevistados mencionaram a utilização de materiais específicos, como sendo um baralho de cartas e o recurso a carros de pequena dimensão, utilizados também no quadro magnético.

As considerações dos entrevistados vão ao encontro do expresso por Bautista (1997) e Miller e Stacey (2014) reconhecendo a utilidade de um quadro magnético na sala de aula teórica para recriação de situações de trânsito.

No que se refere aos recursos materiais utilizados pelos instrutores quando formam alunos surdos, constata-se que estes são semelhantes aos que são mobilizados para o ensino de alunos ouvintes, não estando, portanto, devidamente adaptados para o ensino de pessoas com surdez.

Recursos Humanos

No que respeita aos recursos humanos que exercem as suas funções profissionais nas escolas de condução, as entrevistas tiveram como objetivos, procurar compreender se os instrutores têm formação para o ensino de alunos surdos (na formação base ou de atualização) e se recorrem a um intérprete de Língua Gestual Portuguesa, como estratégia de comunicação.

No tocante à formação específica para trabalhar com pessoas surdas, nenhum dos entrevistados afirmou ter frequentado ações nesta área. O curso de instrutor também não contempla conteúdos relacionados com a deficiência. No entanto, a maioria revelou interesse em vir a ter formação na área da surdez: "Não, mas gostava de ter tido. E garanto-lhe que se tivesse mais alunos, eu ter-me-ia inscrito num curso de língua gestual."; "Contamos só com o nosso bom senso e com a boa formação de cada um."; "Não faz parte dos conteúdos do curso. Tudo o que nós sabemos, quer para surdos, ou deficiência motora é quase autodidacta."; "Eu creio que nem existe nenhuma formação específica. Apenas a experiência".

Apesar da falta de formação, quatro dos instrutores, nomeadamente dos distritos de Lisboa, Guarda, Viseu e Bragança, referiram que o contacto com familiares, amigos surdos ou com indivíduos especializados em Língua Gestual Portuguesa, facilitou o processo de ensino de condução. Os instrutores de Lisboa e do Porto mencionaram, ainda, que devido à sua ampla experiência com alunos surdos, já possuem algum conhecimento em LGP, mesmo não tendo qualquer formação específica.

Quanto ao número de alunos surdos que já ensinaram a conduzir, este é muito díspar variando entre apenas um, respetivamente nos distritos de Bragança, Castelo Branco, Évora, Viseu e Vila Real, a aproximadamente cem, nomeadamente nos distritos de Coimbra, Lisboa e Porto.

Os instrutores, numa busca autónoma de soluções, vão adotando estratégias já utilizadas em situações anteriores, tal como expresso por um dos entrevistados: "Tem de se trabalhar de forma diferente. É muito por tentativa e erro."

A reduzida experiência com alunos surdos, a falta de conhecimento em Língua Gestual Portuguesa e a posição em que o instrutor e o aluno se encontram durante a aula de condução, não favorecendo a leitura labial, foram consideradas as principais dificuldades sentidas pela maioria dos instrutores e que estes consideram que podem condicionar a aprendizagem e a comunicação.

De referir também que alguns instrutores revelaram não sentir grandes dificuldades no ensino a pessoas surdas, afirmando que a comunicação apenas é garantida de outra forma.

Neste âmbito, importa realçar que quatro das escolas de condução contactadas (Beja, Coimbra, Guarda e Lisboa) afirmam já ter recorrido a um intérprete de LGP para as aulas de código. Apesar deste reduzido número, a presença do intérprete de Língua Gestual Portuguesa na sala de aula teórica é valorizada pelos entrevistados. As escolas de condução que oferecem esta possibilidade, reconhecem que a presença destes profissionais se torna um recurso significativo para ultrapassar as barreiras comunicacionais entre pessoas ouvintes e surdas. Por outro lado, as escolas de condução que não contam com a presença de intérpretes na sala de aula sentem a sua ausência como uma lacuna.

O papel do intérprete dentro da sala de aula é reconhecido também por Lacerda (2006), definindo-o como um bom meio de comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte. Neste sentido, é necessário reconhecer que a sua presença no referido espaço tem como objetivo tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo. Segundo o mesmo autor, a principal questão não é traduzir os conteúdos, mas torná-los compreensíveis para os sujeitos.

Em Portugal, a legislação vigente (Decreto-Lei nº40/2016 de 29 de julho) apenas prevê que, caso o aluno seja surdo, possa ser possibilitada a presença de um destes profissionais na data do exame de código.

A ausência de intérprete LGP nas aulas teóricas e a falta de conhecimento da referida língua destacadas por alguns dos entrevistados é uma evidência sentida também por pessoas de outras áreas: polícias, médicos, enfermeiros ou administrativos, sentindo-se igualmente limitações na comunicação entre pessoas ouvintes e surdos nos serviços públicos (Schwarz & Haber, 2006; Hersh et al., 2010; França, 2011).

Com efeito, o interesse e a necessidade em aprender Língua Gestual Portuguesa foram indicados por alguns instrutores que não contam com a presença de intérprete nas escolas de condução onde exercem funções. Por conseguinte, revelaram que seria importante ser-lhes dada formação na área da deficiência/surdez.

Considerações finais

Os resultados obtidos permitiram perceber que as condições apresentadas pelas escolas de condução respeitam a legislação em vigor que se cinge aos recursos básicos para a formação de qualquer aluno (meios audiovisuais ou multimédia contendo situações de trânsito, quadro para escrita...). No entanto, não incluem materiais adaptados para o ensino de pessoas com surdez, existindo, ainda, uma falha ao nível da presença de intérpretes de Língua Gestual Portuguesa nas aulas com estes alunos.

No que diz respeito ao modo como os instrutores utilizam os recursos existentes e apesar do número de experiências dos instrutores ao nível do ensino da condução automóvel a alunos surdos ser muito diferente, constata-se que as estratégias implementadas são similares (aplicação de materiais com recursos visuais, posicionamento favorável à leitura labial nas aulas de código). No entanto, as dificuldades evidenciadas são maiores nas escolas de condução com menos experiência, como seria expectável.

A presença de tradutores e intérpretes de língua gestual seria fundamental, uma vez que se tornariam agentes facilitadores para a inclusão do indivíduo (Schwarz & Haber, 2006; França & Ono, 2016).

Pelo exposto, percebe-se que apesar do ensino da condução a pessoas surdas ser importante para a sua autonomia e de alguns avanços terem já sido realizados neste campo, permanecem limitações ao processo de ensino-aprendizagem desta comunidade. Estas centram-se no modo como a transmissão de conhecimentos ocorre, que nem sempre é totalmente adequada às suas necessidades e possibilidades.

Assim, reconhecendo que a utilização de materiais adequados e de estratégias de comunicação específicas poderia aumentar a qualidade do ensino e o sucesso da formação, surgiu um projeto que pretende criar um guia específico para o ensino de condução automóvel a pessoas surdos à semelhança de outros documentos orientadores em diferentes áreas, a saber "Atendendo bem pessoas com deficiência" (Schwarz & Haber, 2006), "Guidance to Police: Communicating with Deaf People" (2008), "Guia de Boas Práticas para Jornalistas" (Alexandre, 2012) ou "Teaching deaf people to drive - Handbook for driving instructors" (Reed, 2012).

O guia, em fase de construção, pretende incluir a terminologia básica na área da surdez e da acessibilidade e dicas para a interação com alunos com este perfil. É também intenção do guia a apresentação de estratégias práticas passíveis de serem aplicadas no processo de ensino de condução automóvel a pessoas com surdez, tanto nas aulas teóricas como práticas, especialmente no que à comunicação diz respeito.

Referências bibliográficas

- Alexandre, D. (2012). A Deficiência na Comunicação Social - Guia de Boas Práticas para Jornalistas. Lisboa: Gabinete para os Meios de Comunicação Social.
- Allen, C. (2016). WFD statement on deaf people's right to drive a car or other vehicles, 31 August 2016. Helsínquia, Finlândia. Consultado em 17 jan. 2017. Disponível em <http://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/11/WFD-statement-on-right-to-drive-a-car-or-other-vehicles-FINAL-31-Aug-2016.pdf>
- Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais (Coleção Saber Mais). Lisboa: Dinalivro.

- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. C., Gomar, C., & Sadurni, N. (2013). *Compreender a perda auditiva*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coelho, O. (2010). *Um Copo Vazio Cheio de Ar - Assim é a Surdez*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Decreto-Lei nº 163/2006 de 8 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, Nº152. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Lisboa. Consultado em 23 set. 2016. Disponível em: http://www.patrimoniocultural.gov.pt/static/data/publicos/acessibilidade/dlei_163_2006_edificios.pdf
- Decreto-Lei nº 40/2016, de 29 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 145. Lisboa: Planeamento e das Infraestruturas. Consultado em 15 jan 2017. Disponível em <https://dre.pt/application/file/75058316>.
- França, A., Ono M. (2011). Interação de pessoas surdas mediada por sistemas de produtos e serviços de comunicação. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, São Paulo, v. 16, n. 59, pp. 260-276.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª. ed. São Paulo: Atlas
- Gomes, M., Ataíde, A. & Falcão, A. (2005). A Importância da Mediação e da Metacognição no Desenvolvimento da Criança Surda. In O. Coelho, *Perscrutar e Escutar a Surdez* (pp. 187-210). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Hersh, M., Ohene-Djan, J., & Naqvi, S. (2010). Investigating Road Safety Issues and Deaf People in the United Kingdom: An Empirical Study and Recommendations for Good Practice. *Journal of Pre-vention & Intervention in the Community*, vol.38/nº4, pp. 290-305. & *Intervention in the Community*, vol.38/nº4, pp. 290-305.
- IMTT. (2010). *Manual de Qualidade e Serviços de Ensino da Condução*. Lisboa: IMTT
- Lacerda, C.B.F. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES*. v. 26, n. 69, pp. 163-184. Campinas
- Miller, J., & Stacey, M. (2014). *Practical Teaching Skills for Driving Instructors*. 9th Edition. Londres: Ko-ganPage.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula: Um Guia para Professores*. Porto: Porto Editora.
- Portaria N.º 185/2015 de 23 de junho. *Diário da República* N.º 120/2015, Série I. Lisboa: Ministério da Economia. Consultado em 10 fev. 2016. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/67541960>.

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Reed, E. (2012). Teaching deaf people to drive - Handbook for driving instructors. The Institute of Master Tutors of Driving.
- Schwarz, A., & Haber, J. (2006). Atendendo bem pessoas com deficiência. São Paulo: Febraban – Federação Brasileira de Bancos.

MusicSign – música, arte e Língua Gestual Portuguesa

Rafaela Cota da Silva - ESEC, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. rafasilvalgp@gmail.com

Rui Pedro Santos de Oliveira - ESEC, Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal. rpedroliveira91@gmail.com

Resumo:

Não é possível dizer quando é que a interpretação em língua gestual (LG) teve início pois tal sempre foi necessário entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte, função essa desde há longos tempos é desempenhada através da pessoa do intérprete de língua gestual portuguesa (ILGP). Este profissional atua numa variedade enorme de contextos o que exige do mesmo uma grande flexibilidade e capacidade de adaptação. Recentemente, um dos contextos emergentes tem sido a interpretação de espetáculos ao vivo e de músicas, através da captura e edição de imagens e posterior disponibilização dos vídeos para visualização. Neste trabalho apresentamos o projeto chamado MusicSign e que consiste na interpretação de músicas em língua gestual portuguesa. Fazemos a análise dos vídeos que estão disponíveis online tendo por base características da poesia surda bem como recursos que possibilitam a produção de vídeos artísticos e repletos de estética visual.

Palavras-chave: Língua Gestual Portuguesa; interpretação; música.

Abstract:

It is hard to say when Sign Language Interpretation has began, since it has always been needed between the hearing and the deaf community, for a long time this task has been fulfilled by the Portuguese Sign Language Interpreter. This professional network acts within a large range of contexts, which demands from the interpreter a great flexibility and adjustment capacity. Recently, one of the emerging contexts has been the interpretation of life shows and song lyrics, by capturing and image editing, and subsequent availability view of them. This work addresses the project called MusicSign, which consist in the interpretation of song lyrics in portuguese sign language. We do a careful analysis of the videos that are available online based on the deaf poetry characteristics as well as the resources that allow the artistic video production and that are full of visual stetics.

Keywords: Portuguese Sign Language; interpretation; music.

Introdução

Desde sempre que a interpretação de e para língua gestual portuguesa existiu entre a comunidade surda e a comunidade ouvinte uma vez que ambas, apesar de viverem no mesmo espaço

geográfico, não apresentam a mesma língua natural. As barreiras comunicacionais foram e são quebradas através da figura do intérprete de LGP que rege o seu comportamento e atuação profissional segundo um código de ética e linhas de conduta. Este profissional atua numa variedade enorme de contextos o que exige do mesmo conhecimentos, flexibilidade e capacidade de adaptação. Um dos contextos emergentes é a interpretação de performances artísticas que pode abranger vários tipos, sejam espetáculos ao vivo ou músicas, através da captura e edição de imagens e posterior disponibilização dos vídeos para visualização.

Neste trabalho apresentamos o projeto chamado MusicSign que consiste na interpretação de músicas em língua gestual portuguesa. Primeiramente e no que diz respeito à parte teórica, começamos por explicar o que é a língua gestual portuguesa para de seguida passarmos para a explicação do profissional que é o intérprete de LGP. Em seguida, dizemos em que consiste a interpretação de músicas fazendo alusão a características da poesia surda que são também passíveis de serem verificadas na interpretação de músicas. Seguidamente apresentamos a parte prática que tem início com a apresentação do projeto MusicSign bem como do trabalho realizado e, posto isso, fazemos uma análise detalhada dos vídeos que resultam das interpretações das músicas realçando características poéticas, recursos cénicos, pormenores de edição de vídeo que comprovam que este tipo de atuação do ILGP é linguisticamente rico e produtivo.

A dança e a música sempre foram tidas como formas de produção artística e com este trabalho pretendemos mostrar que tal também é possível ser feito em língua gestual. Para além disso, acreditamos que esta é uma forma de contribuir para aumentar a literatura sobre a interpretação de performances musicais, bem como proporcionar o acesso das pessoas surdas à música e das pessoas ouvintes a uma música que provavelmente conhecem, mas de uma forma visual.

A Língua Gestual Portuguesa

Desde 1997 que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é reconhecida na Constituição da República, pelo artigo 74º, ponto 2, alínea h "Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento à educação e da igualdade de oportunidades" para a Comunidade Surda Portuguesa. Assim, segundo Amaral, Coutinho & Martins (1994, p.37),

(...) é a língua materna/natural de uma comunidade surda: uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros.

Podemos afirmar que, a língua gestual portuguesa é um sistema de signos, arbitrário e convencional, veículo de expressão da comunidade surda que a utiliza (Correia, 2014). É importante não associar a língua gestual à linguagem gestual, segundo Correia (2009, p.58)

A linguagem gestual deve ser encarada como elemento paralinguístico, sendo mormente utilizada como instrumento de apoio à comunicação oral, contribuindo para um grau de maior ou menos expressividade do emissor. As Língua Gestuais devem ser encaradas como línguas humanas, na medida que obedecem a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade.

Apesar de a LGP e o Português partilharem o mesmo espaço geográfico, estas línguas são distintas, um exemplo dessa distinção pode ser observada na sintaxe. Segundo Correia (2012, p.59), “a organização sintática é divergente da do português uma vez que não contém elementos preposicionais e se organiza, em Sujeito-Objeto-Verbo (SOV) ou Objeto-Sujeito-Verbo (OSV)”.

Uma vez que nem todos dominamos ou temos uma noção básica de língua gestual portuguesa, surge a necessidade de ambas as comunidades, surda e ouvinte, precisarem de recorrer a um intérprete de LGP para que se possa estabelecer a comunicação.

O intérprete de Língua Gestual Portuguesa

Sempre que nos referimos ao intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) não nos podemos esquecer que estes sempre existiram no seio da comunidade surda, mesmo que não fossem reconhecidos como tal. A profissão do ILGP só veio a ser reconhecida em 1999, pela Lei nº 89, do dia 5 de julho. Segundo esta Lei “consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes”. No

entanto, além de assegurar a interpretação, o intérprete deve seguir as suas linhas de conduta e o seu código de ética.

Em 2003 Almeida considerava a existência de três gerações de intérpretes, a primeira geração era composta pelos filhos ouvintes de pais surdos que dominavam as duas línguas. A segunda geração era constituída pelos que já beneficiavam de uma formação profissional que era dada em contexto associativo. Por fim, a terceira geração, a mais recente, são todos os que finalizaram o curso de formação de intérpretes no ensino superior. Dentro desta terceira geração podemos encontrar dois perfis de intérpretes, os CODA (*Children of Deaf Adults*) e os não-CODA. Apesar de os CODA fazerem parte da primeira geração de intérpretes e que mais tarde vieram a complementar a sua formação como intérpretes frequentando um curso superior.

Para se ser intérprete não basta ter uma formação académica e conhecer as línguas com que se trabalha, é necessário conhecer a cultura da comunidade de ambas as línguas e dominar as técnicas de interpretação. O processo de interpretação é bastante complexo a nível cognitivo e para que se possa compreender este ato Betty Colonomos entre 1980/83 criou um modelo que explica isso mesmo. O intérprete recebe a mensagem proveniente da língua de partida, esta mensagem depois vai ser armazenada temporariamente na sua memória ativa (memória de curto prazo), e ao mesmo tempo o intérprete recorre à sua memória passiva (memória a longo prazo) para que possa descodificar/compreender a mensagem. Após esta compreensão imediatamente começa o processo de análise da informação, quanto ao seu conteúdo, contexto, conotação, estilo e registo. Após este primeiro processo, o intérprete volta a recorrer à sua memória ativa, local onde ficou guardada a mensagem, e começa a compor essa mensagem para a língua de chegada, após esta composição estar concluída a mensagem é então produzida na língua de chegada. No momento em que o intérprete está a produzir a mensagem, este vai fazendo uma monitorização que permite, ao intérprete, aperceber-se se a mensagem respeita todos os passos dados e em caso de erro o intérprete volta à fase de composição para que o possa corrigir (Colonomos cit. Janzen, 2005).

Em suma, um intérprete deve ser flexível para atuar em vários contextos e registos, sendo um deles a interpretação de músicas, tal como é referido no resumo deste trabalho.

Interpretação de músicas

A riqueza das línguas gestuais manifesta-se de diferentes formas e a interpretação de músicas é uma delas. A maneira como o intérprete exprime e adapta a LG à canção atribui-lhe um carácter performativo e artístico diferente dos registos de língua utilizados noutros contextos de trabalho.

Contrariamente ao que é pensado pela maioria ouvinte, muitas pessoas surdas gostam de música e de sentir as vibrações. Todavia, nem sempre lhes é possível aceder à letra da canção visto que grande parte dos vídeos não são legendados e os concertos não são acompanhados com intérpretes de língua gestual. Summers (2012, p.1) corrobora essa ideia ao afirmar que “music has been a part of many deaf people’s lives. Music is and has been a part of Deaf Culture, including (...) sign language interpreters function within live vocal music performances” e Darrom & Loomis (1999, p. 2) acrescentam que , “the common assumption that deaf culture is a culture without music has been a misjudgment made by many people in the hearing population”.

A interpretação de músicas seja em vídeo *on-line* ou ao vivo é uma atividade recente em Portugal. Noutros países da Europa ou nos Estados Unidos da América este trabalho já é feito e desenvolvido há algum tempo por intérpretes. Assim, para além da importância que é a necessidade de se mostrar este tipo de trabalho em território nacional, há também outros valores associados tais como a relevância que se atribui à LG trazendo-a para primeiro plano, mostrando-a de forma artística e valorizando dessa forma a questão linguística. Por outro lado, é também uma forma de sensibilizar a comunidade ouvinte para a existência da comunidade surda e da língua gestual, pois tal como afirma Maler (2013, p.9), este tipo de interpretação “(...) is an art form that combines important products of two cultures that have traditionally remained quite separate (...). their intersection in song signing provides us with an invaluable opportunity to build stronger connections between hearing and Deaf (...)”.

Na interpretação de músicas em língua gestual o enfoque está em transmitir a mensagem com uma dimensão poética produzindo a língua com o sentido de criar um efeito visualmente estético e agradável. Tudo isso exige do intérprete determinadas *skills* que não passem apenas por conhecer a língua de partida e de chegada bem como as técnicas de interpretação que podem ser utilizadas. Para Horwitz (2014, p.1), este tipo de interpretação não se assemelha à utilizada noutros contextos pois "(...) preparation is a complicated task with a variety of linguistic and paralinguistic demands that are unlike interpreting discourse in other settings".

A interpretação de músicas em LG é uma forma de arte de elevado nível que apresenta características próprias da poesia surda. Segundo Martins (2016) e de Quadros & Sutton-Spence (2006) os recursos estilísticos usados na sua produção poética são variados, a saber:

- **Repetição:** existe para criar padrões que se destacam e trazer a linguagem poética para primeiro plano. A repetição pode acontecer de diversas formas, ou seja, repetição da configuração da mão, da localização, do movimento, da orientação da palma da mão ou repetição da componente não manual.
- **Rima:** a rima acontece na sequência do fenómeno anterior, isto é, a repetição gestual de uma determinada característica atribui ao discurso uma regularidade percetiva bem como um efeito estético agradável;
- **Metáfora:** é um recurso estilístico natural em qualquer língua e acontece quando se recorre a uma ideia para expressar outra. A metáfora em LG utiliza-se uma vez que o significado dos gestos depende do contexto pelo que não podem estar "colados" à tradução da Língua Portuguesa;
- **Simetria e equilíbrio:** este recurso está associado ao espelhamento bilateral e que traduz uma ideia de perfeição. As mãos podem assumir a mesma configuração o que faz com que criem imagens simétricas, equilibradas, perfeitas, harmoniosamente visuais e com impacto estético. A simetria pode ser mostrada também através do uso alternado das mãos o que cria um efeito poético adicional uma vez que, num discurso normal em LG, a produção não é feita com alternância das mãos. Para além disso, o equilíbrio do poema pode ser conseguido através da assi-

metria quando o poeta, depois de utilizar as duas mãos, mantém uma suspensão no gesto e utiliza a outra para gestualizar algo diferente criando assim gestos que são produtivos e estéticos;

- **Morfismo:** é notório quando os parâmetros dos gestos se fundem, quando a forma de um gesto que terminou de ser executado corresponde à forma inicial do gesto seguinte. Muitas vezes o morfismo é utilizado para intensificar os significados dos gestos que são envolvidos;
- **Neologismo:** corresponde à criação de novas palavras gestuais ou modificação das já existentes. Este recurso alude a uma certa “brincadeira” com os gestos com o intuito de trazer a linguagem para primeiro plano destacando assim a sua beleza e riqueza;

Na realidade, a interpretação de uma música não passa apenas pela tradução literal da letra. Há particularidades que devem ser tidas em conta e aspetos que não podem ser descurados, tais como:

- **Escolha da música:** há inúmeros estilos musicais e seja qual for a canção escolhida há que ter em conta que a interpretação pretende sempre destacar a LGP e mostrá-la de uma forma artística e bela;
- **Cenário:** é fundamental para que o produto final seja mais rico, na medida em que se combina a língua gestual com adereços, planos e fundo de gravação com o intuito de tornar a performance visualmente agradável e artística;
- **Expressão facial e corporal:** são características importantes e que devem acompanhar o registo da música. A expressão facial carrega em si significado e por isso não pode ser descurada no discurso em LG. Neste tipo de contexto, a expressão facial do intérprete pode tornar-se mais intensa em momentos musicais mais altos e fortes o que vai ser fundamental para transmitir a intensidade da música. Para além disso, o uso do olhar também se assume como relevante. As mudanças de direção do olhar podem transmitir diferentes sentimentos presentes na canção, tal como o olhar para baixo que pode ser associado a tristeza, ou olhar para cima, muitas vezes ligado a reflexão ou alegria, olhar diretamente para a câmara como necessidade de mostrar força ou um olhar reto mas não direto para a câmara que convida o espetador a envolver-se na poesia presente na interpretação. Por sua vez, o corpo é aquele que transmite tudo o que é não-verbal, tudo o que não é cantado mas que é sentido durante a música. A rotação do corpo e/ou

da cabeça, o encolher dos ombros, o abrir o peito, o balanço do corpo entre outros, são movimentos que caracterizam as línguas gestuais e que, neste contexto, se tornam cruciais para converter a beleza da música num discurso repleto de estética visual;

- **Estética visual:** a criatividade na produção gestual é essencial para se criar uma estética visual que produza a riqueza da língua gestual. Cada música tem a sua estética e quando há uma interpretação para língua gestual essa estética, por uma questão de coerência, tem que ser mantida. O intérprete pode ser criativo aquando da interpretação. Os gestos podem e devem ser manipulados, a produção de um gesto pode ser estendida ou suspensa para acompanhar a música.

MusicSign

O *MusicSign* é um projeto que nasceu entre dois intérpretes de língua gestual portuguesa que são amantes de música, da arte performativa e da interpretação em LGP. A alavanca para a criação deste projeto prendeu-se com a vontade de criar objetos artísticos inovadores, que contrariassem a ideia antiga de que as pessoas surdas não gostam, não sentem ou não apreciam música. Este projeto vai muito além da simples gravação de vídeos onde são feitas interpretações de músicas para LGP, uma vez que há uma preocupação constante com questões visuais para que o resultado final seja um produto artístico que associe a interpretação da língua à performance emocional e estética.

O processo de interpretação, em qualquer contexto, tem a sua complexidade e exige trabalho e esforço por parte do intérprete. Nesta situação a tarefa interpretativa implica ter em conta as especificidades típicas de uma música, isto é, há que pensar não apenas na letra da canção mas em toda a envolvência tal como, o ritmo, a cadência, a entoação da voz, as particularidades instrumentais, os duplos sentidos das letras e, para além disso, o facto de, em certas canções, a língua de partida não ser a do país em questão. Nesses casos, acresce a exigência do trabalho do intérprete uma vez que está, em simultâneo, muitas vezes, a trabalhar com três línguas.

Este trabalho tem como base a experiência profissional dos intérpretes que integram o projeto.

Todavia, é fulcral perceber que este tipo de interpretações se distanciam das interpretações feitas no dia-a-dia em contexto de trabalho da maioria dos intérpretes. Assim, aquando da realização

deste género de trabalho, há o recurso a técnicas de interpretação específicas estando sempre presente um grande cuidado na preparação da escolha do vocabulário gestual que surge depois de uma análise exaustiva da letra, dos verdadeiros sentidos e significados que pretendem ser transmitidos, bem como da escolha dos figurinos, acessórios decorativos e cenários. O trabalho final é preparado ao pormenor no sentido de convergir para um resultado que se apresente poético, que vá ao encontro da música original e que, em simultâneo, seja revelador da cultura e identidade surdas.

Análise de vídeos

O trabalho produzido pelos MusicSign está disponível no canal do *youtube* dos mesmos que se denomina de forma homónima. Como já foi referido, este trabalho tem vindo a ser desenvolvido desde há algum tempo, nomeadamente 3 anos, e neste momento já conta com algumas interpretações de músicas que tentam abarcar diferentes estilos musicais, bem como diferentes contextos e cenários de gravação.

Assim, cabe aqui fazer uma análise sobre a evolução do trabalho bem como dos recursos estilísticos e cénicos aplicados, referir técnicas de interpretação relevantes e, fundamentalmente, perceber que efetivamente são empregadas e produzidas características da poesia surda o que, indubitavelmente, insere a interpretação de músicas num registo gestual artístico e performativo. Para uma melhor compreensão, apresentamos alguns dos vídeos que produzimos de forma individual e por ordem cronológica de gravação e divulgação. Em cada vídeo escolhemos alguns aspetos que consideramos relevantes, indicando o *link* para que o leitor possa assistir e identificar as características que apontamos. As opções gestuais serão apresentadas em glosa e que consiste na escrita de palavras da língua oral – neste caso, Língua Portuguesa, para identificar os gestos utilizados, seguindo a estrutura da LGP e a ordem com que foram executados e é sempre escrita em letras maiúsculas (Santana, 2014). Deste modo:

AnaVítória feat Diogo Piçarra – Trevo (tu): <https://www.youtube.com/watch?v=MZTQF0pFSP8>

Com a escolha desta música deparamo-nos logo com um desafio traduzir a expressão “És trevo de quatro folhas”, que é muito usada na comunidade ouvinte para tal decidimos usar uma metá-

fora como recurso estilístico ao passar a ideia do significado desta expressão, por isso é possível observar no vídeo três traduções diferentes onde a ideia a ser transmitida é a mesma, mostrando assim a riqueza da LGP e tornando o produto final mais agradável, TU VIDA MINHA PES-SOA.A.VIR-CL FELIZ.COINCIDÊNCIA DAR-2PRO1 (min.00:14), TU PESSOA EXÓTICA AMOR DAR-2PRO1 (min. 01:25) e TU SORTE MINHA (min. 03:26). Podemos ainda observar e destacar que durante a tradução da frase “Se decidir bater asa, me leva contigo para passear.” (min. 00:38) após a intérprete executar o gesto IR.EMBORA a mão fica suspensa no espaço de sinalização mantendo a sua configuração. Com a mão não dominante a intérprete começa a realizar o gesto JUNTO movendo a mão até à sua mão dominante que ficou parada completando assim o gesto e seguidamente este gesto move-se pelo espaço. Desta forma a mão dominante da intérprete já está a localizar uma pessoa e a mão não dominante será a outra pessoa, e ambas vão passear o que faz com que o gesto JUNTO se mova no espaço para passar esta ideia. Após este movimento a intérprete faz o gesto de PASSEAR como reforço da ideia, ao longo desta frase é possível observar que o olhar além de acompanhar o gesto também se desloca para o referente da mensagem. Ao minuto 03:06 quando é cantado «Pra cá e pra lá. Pra lá e pra cá» aqui os intérpretes decidem juntar os gestos onde cada um faz uma parte do gesto/classificador de duas pessoas a passear e movem-se pelo espaço ao ritmo da música como se essas pessoas estivessem a andar juntas de um lado para o outro, existindo assim uma simetria e equilíbrio na tradução da música, tornando-a visualmente muito mais poética. Logo após vem a frase “Quando tu aqui estás”, neste momento o olhar deixa de acompanhar o gesto anterior e ambos os intérpretes cruzam o olhar entre si e se abraçam, passando assim a mensagem usando apenas o corpo.

Carolina Deslandes feat Rui Veloso – Avião de Papel:

<https://www.youtube.com/watch?v=RNhVRuWu1hM>

Em termos cénicos, nesta música houve a preocupação de se colocar o cenário em concordância com o título da canção. Assim, no fundo foram colados aviões de papel que caracterizavam o cenário e identificavam a música. No final, os intérpretes enviam também um avião de papel ao público com o intuito de deixar o espectador envolvido naquilo que acabou de assistir. O vídeo

tem início apenas com um dos intérpretes e é possível ver, de forma bastante rápida, um avião de papel que atravessa o ecrã o que convida o espetador a entrar na viagem poética que terá início. Uma vez que os primeiros momentos da canção são apenas melódicos, o intérprete começa por dar indicação de qual o instrumento que está a ser tocado, proporcionando à pessoa surda essa informação sendo que, após essa indicação, o intérprete opta pela dança e movimento do corpo dando indicação que o som se mantém. Pela natureza complexa e metafórica da letra, esta música teve inúmeras adaptações linguísticas para que fosse produtiva na língua de chegada. Ao minuto 02:49 os cantores dizem “fiz-te um avião de papel (...) para voarmos nele” e os intérpretes produzem PAPEL DOBRAR AVIÃO ENVIAR.AVIÃO-FORMA NÓS.OS.DOIS SENTAR-FORMA-MOVIMENTO. Analisando esta frase gestual é possível notar algumas adaptações nomeadamente os intérpretes começam por gestualizar o material do qual o avião é feito (papel) bem como a forma de o fazer (dobrando-o). Pela visualidade da língua só assim faria sentido ao invés de se fazer uma tradução literal e usar-se, por exemplo, os gestos de AVIÃO, FAZER e PAPEL. Para além da explicitação do tipo de avião a que se referem, os intérpretes produzem o gesto ENVIAR.AVIÃO que diz respeito àquele ato que qualquer pessoa faz quando envia para o ar um avião de papel. Esta escolha foi pensada com o intuito de reforçar a ideia do tipo de avião que é tratado na canção, evitando assim a confusão com um avião real. No final da frase, o “(...) voarmos nele” é produzido de forma metafórica e com recurso a classificadores. Assim, a mão de cada um dos intérpretes assume a forma do corpo em posição sentada e coloca-se no espaço de sinalização na zona onde estaria o dito avião de papel. De realçar que ambos, “sentados lado a lado” viajam no espaço como se efetivamente estivessem no avião. O facto de cada um dos intérpretes usar um classificador através de uma das suas mãos para se representar transmite automaticamente a ideia da presença física de duas pessoas, produzindo assim um neologismo.

Luis Fonsi feat Demi Lovato – Échame La Culpa:

<https://www.youtube.com/watch?v=wp5CaT20Ndo>

Assim que abrimos este vídeo é possível detetar logo que os intérpretes incorporam os artistas como se fossem eles quem estivessem a cantar a música e não a traduzir, isto porque no início

da música são ditos os nomes de quem canta e os intérpretes gestuam os seus nomes gestuais. Ao minuto 01:00 do vídeo quando a intérprete traduz a seguinte frase «I don't really, really want to fake it no more», no final é possível observar um reforço da ideia que é transmitido só com a expressão facial, este reforço faz com que o espectador sinta que o que está a ver é real e não, mais uma vez, que seja apenas uma tradução de uma música, pois ele acaba por se envolver na história ao longo do vídeo. Esta envolvimento é possível ser observada também nos momentos em que os intérpretes gestuam de frente para a câmara e dirigem o seu olhar nesta mesma direção para que exista uma conexão entre o vídeo e o espectador.

Mariah Carey feat Michael Bublé – All I Want For Christmas Is You:

https://www.youtube.com/watch?v=x_p851GU1bU

Na época do Natal e para divulgar o espírito Natalício em LGP, os intérpretes decidiram gravar esta música tão antiga e conhecida. Logo nos primeiros minutos do vídeo, ao minuto 07:00, a cantora diz "I don't want a lot for Christmas" e a intérprete, para transmitir a ideia de "não querer muito" produz o gesto de DAR com movimento para o emissor (DAR.A.MIM=DAR-2PRO1) de forma repetida e com as duas mãos, ou seja, além de quantificar está também a empregar o recurso simetria uma vez que produz de forma bi-manual um gesto que não o é. Ao minuto 01:26, a cantora diz "make my wish come true" e a intérprete produz o gesto de PEDIR e dirige o olhar para cima numa clara alusão a um pedido a uma força superior. Ao minuto 02:20, é cantada a palavra "you" de uma forma prolongada e os intérpretes produzem o gesto TU, cada um gestuando em direção ao colega indicando que é aquela a pessoa, e para acompanharem a voz dos cantores, os intérpretes vão repetindo o gesto até a palavra deixar de ser cantada.

Shakira feat Maluma – Chantaje: <https://www.youtube.com/watch?v=Vsmynn1vsmQ>

Neste vídeo no refrão é notável uma adaptação que os intérpretes fizeram, quando cantam «Tú eres puro, puro chantaje» os intérpretes realizam o gesto de CHANTAGEM duas vezes e o de PURA uma vez, isto por uma questão da sintaxe da LGP e para não se perder o ritmo e a essência da música, já que é cantado «puro» duas vezes, existindo assim um equilíbrio entre o que está a ser cantado com o que está a ser produzido em LGP.

HMB feat Carminho – O Amor é Assim: <https://www.youtube.com/watch?v=3iy0q5L8dCo>

Ao longo do vídeo principalmente no refrão da música na frase “Tropeço, levanto e volto para ti”, os intérpretes optaram por passar esta ideia de “Tropeço” executando o gesto FALHA, ou seja, uma tradução não literal mas que vai ao encontro da semântica da língua de partida.

Pink feat Nate Ruess – Just Give a Reason: <https://www.youtube.com/watch?v=-dLQuGqThPA>

Em termos cénicos este vídeo apresenta uma particularidade e uma característica visual muito interessante que realça a performance e traz harmonia ao vídeo. Em determinado momento a canção está a ser cantada apenas pelo homem e, consequentemente gestuada pelo intérprete do sexo masculino. No entanto, durante essa parte, a cantora diz duas frases que são interpretadas pela intérprete do sexo feminino e que surgem, no vídeo em LGP, como marca de água e por trás do ILGP masculino que no momento é o ator principal (conferir minuto 01:27-01:39).

Conclusão

Após a leitura deste trabalho podemos verificar que a interpretação de músicas exige conhecimentos por parte do ILGP, pois é necessário ter em atenção as técnicas a adotar por questões linguísticas da própria LGP bem como tornar a interpretação poética e esteticamente mais visual de modo a ser cativante para o espetador e sem perder o significado da própria letra da música, isto porque muitas vezes as letras das músicas são poéticas. Nesse sentido, a experiência que advém da criação deste projeto é relevante uma vez que pode servir de modelo para outros intérpretes que, futuramente, possam querer realizar trabalhos como este.

Para além disso, sendo uma área pouco trabalhada em Portugal julgamos importante analisar este tipo de trabalhos no sentido de compreender a plasticidade, adaptabilidade e visualidade da Língua Gestual.

Referências bibliográficas

Amaral, M.; Coutinho, A.; Delgado, M. (1994). Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa. Lisboa, Caminho. ISBN 972-21-0981-2

- Almeida, M.; (2003). *Para a História da Formação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa*. Interagir, nº20
- Constituição da Republica Portuguesa, Lei constitucional nº1/97 de 20-09-1991, Artigo Nº. 74- (Ensino). Acedido em http://bdjur.almedina.net/item.php?field=item_id&value=275341
- Correia, I. (2012). *Entre Línguas se (des) constrói o texto: interferência linguística da Língua Gestual Portuguesa no Português*. EXEDRA, Revista Científica ESEC. Acedido em <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/04-numero-tematico-2012.pdf>
- Correia, I. (2009). *O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade suprasegmental*. EXEDRA, Revista Científica ESEC. Acedido em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>
- Darrom, A. & Loomis, D. (1999). *Music and Deaf Culture: Images from the Media and Their Interpretation by Deaf and Hearing Students*. Journal of music Therapy, XXXVI (2). Pp. 88-109. Acedido em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10519846>.
- Horwitz, M. (2014). Demands and Strategies of Interpreting a Theatrical Performance into American Sign Language. In *Journal of Interpretation*. Vol 23: Iss 1, Article 4. Acedido em <https://digitalcommons.unf.edu/joi/vol23/iss1/4/>
- Janzen, T. (2005). *Topics in Sign Language Interpreting – Theory and Practice*. Canada: University of Manitoba
- Lei nº 89/99 de 5 de Julho, Diário da República n.º 154/1999, Série I-A de 1999-07-05. Acedido em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/373656/details/maximized>
- Maler, A. (2013). *Songs for Hands: Analyzing Interactions of Sign Language and Music*. MTO: A Journal of the Society for Music Theory, 19 (1). Acedido em <http://mtosmt.org/issues/mto.13.19.1/mto.13.19.1.maler.pdf>
- Martins, E. (2016). *A Tradução para Voz de Poesia Concebida em Língua Gestual Portuguesa*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Quadros, R. & Sutton-Spence, R. (2006). *Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda*. In Quadros, R. M. (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul. Pp. 110-165

Santana, N. (2014). *Interpretação de Vídeo-Guia de um Museu*. Título de Especialista. Coimbra.
Escola Superior de Educação de Coimbra.

Summers, A. (2012). *Deaf Culture and Music: The Role of Sign Language Interpreters within Live Music Performances*. Senior Theses. Paper 4. Acedido em
http://digitalcommons.linfield.edu/muscstud_theses/4/

Literatura Bilíngue: Uma proposta para a inclusão do aluno surdo

Liliana Neto – ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. liliananeto_6@hotmail.com

Célia Sousa - IACT, ESECS, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. celia.sousa@ipleiria.pt

Resumo:

Os profissionais de educação e saúde argumentam a necessidade de adaptar livros para crianças, para que todos tenham oportunidades de aprendizagem equitativas, uma vez que a leitura é importante no desenvolvimento cognitivo e na interação social. Esta interação é regida através da comunicação com o outro, no entanto, nem todos comunicam da mesma forma e a diferença leva à não inclusão. A criança surda fica condicionada, por necessitar de respostas acessíveis e diferenciadas, que respeitem a sua existência bilingue, a Língua Gestual e a sua cultura.

Tendo como finalidade investigar se um livro bilingue pode promover a interação do aluno surdo com o mundo ouvinte e diminuir os seus problemas de comunicação, este estudo a que nos propomos procura fundir os dois conceitos, comunicação e literatura, seguindo o atual paradigma que defende a inclusão. Esperamos que este livro seja facilitador da interação entre alunos e justificar a necessidade de adaptar os materiais didáticos, para que vão ao encontro das capacidades e necessidades de todas as crianças, de forma a melhorar o seu processo comunicativo e aprendizagens.

Pretendemos que esta comunicação promova um espaço de reflexão e discussão sobre esta temática, podendo surgir contribuições importantes para a implementação do nosso estudo.

Palavras-chave: Deficiência Auditiva; Literatura Surda; Bilinguismo; Comunicação; Cultura Surda

Abstract:

Education and health professionals argue for the need to adapt books for children, so that everyone has equitable learning opportunities, since reading is important in cognitive development and social interaction. This interaction is governed by communication with the other, however, not all communicate in the same way and difference leads to non-inclusion. The deaf child is conditioned by the need for accessible and differentiated responses that respect their bilingual existence, the Sign Language and their culture.

In order to investigate whether a bilingual book can promote the interaction of the deaf student with the listener world and reduce their communication problems, this study, which we propose, seeks to merge the two concepts, communication and literature, following the current paradigm that advocates inclusion. We hope that this book will facilitate the interaction between students and justify the need to adapt the teaching materials so that they meet the capacities and needs of all children in order to improve their communicative process and learning.

We intend this communication to promote a space for reflection and discussion on this subject, and important contributions to the implementation of our study may emerge.

Keywords: Hearing Impairment; Communication; Deaf Literature; Deaf Culture; Bilingualism

Introdução

A par de todas as intenções para a inclusão de pessoas surdas na sociedade, a língua acaba por ser uma grande barreira para a criança surda, seja porque o meio ouvinte não compreende a Língua Gestual Portuguesa (LGP), ou pelo fato de grande parte dos surdos não se conseguir expressar através dela. Este défice de comunicação, que afeta de maneira negativa a relação entre surdos e ouvintes está relacionado principalmente ao choque cultural entre a cultura surda e a ouvinte (Baqueta, 2012).

Atualmente as comunidades surdas, em geral, adotam duas principais formas de comunicação: bilinguismo ou oralismo. Enquanto o bilinguismo preserva a cultura e a identidade surda por meio do uso da Língua Gestual (LG) e da Língua do país, o oralismo propõe que o surdo faça o uso da leitura labial como principal forma de comunicação, assemelhando-se assim a um ouvinte (Baqueta, 2012).

Ser surdo e utilizador natural da LGP é ser um sujeito bilíngue, pelo que, para o ensino de crianças surdas, o bilinguismo é a forma mais adequada (Perlin & Strobel, 2006). As comunidades surdas estão inseridas num contexto de uso fluente da Língua Portuguesa (LP) tanto na modalidade oral quanto escrita. Portanto, produzir material literário em LGP e LP amplia as possibilidades de acesso dos surdos ao mundo letrado e isso significa o desenvolvimento da expressão, compreensão e principalmente de cidadania e de práticas de literacia por parte dos surdos (Casarin, 2005).

Tudo isto fomenta a produção de livros bilingues, no sentido de que as práticas de alfabetização das comunidades surdas se qualifiquem, os surdos tenham acesso a um universo literário coerente com a sua cultura, e se efetivem práticas de reconhecimento da diferença cultural dos surdos. A leitura de livros em LGP além de dar oportunidade aos surdos de ler literatura na sua língua materna, dá-lhes oportunidade de fazer uma leitura do mundo de forma autónoma, con-

dições essas que se constituem como premissas básicas para construirmos práticas de literacia cultural (Casarin, 2005).

Em Portugal as crianças surdas são ainda excluídas desta nova visualidade. Muitos dos livros de literatura são escritos por ouvintes, não apresentando uma literatura surda, baseiam-se em traduções diretas das histórias, sem o envolvimento da cultura inerente à comunidade surda.

Por esse motivo, precisamos fazer pesquisa para criar novos livros para surdos, mostrando a LG, o visual, a cultura, a identidade surda, materiais onde ocorra uma aproximação às histórias de vida de pessoas surdas. Esse conhecimento adquire-se ao questionarmos como pode uma adequada utilização, por parte dos educadores, de um livro bilingue influenciar e estruturar a interação social entre crianças com e sem deficiência, e como pode esse uso favorecer o acesso à comunicação e à literacia das crianças com e sem deficiência. São a estas questões que queremos dar resposta com esta proposta de estudo.

I. Enquadramento Teórico

1.1. Língua Gestual Portuguesa e a Cultura do Surdo


Pondo de parte o modelo médico, que vê a surdez como uma deficiência capaz de ser corrigida, e olhando para o surdo através de uma perspetiva antropológica, temos pessoas diferentes, mas ao mesmo nível que nós, que possuem uma língua específica e têm uma cultura e identidade próprias (Correia, 2016).

A definição de Cultura tem sido problematizada e reformulada constantemente, tornando esta palavra num conceito extremamente complexo e impossível de ser fixado de modo único, sendo mais corrente a definição genérica que Edward B. Tylor formula como "todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade". Uma cultura é, assim, definida por cinco critérios sociológicos: língua, valores, tradições, normas e identidade (Laraia, 2001). Estando língua e cultura inter-relacionadas, a cultura Surda cumpre os cinco critérios sociológicos que definem cultura (Campos, 2009).

É através da comunicação numa língua comum que a cultura Surda se desenvolve e é a LG, tal como acontece com as línguas faladas, o principal meio para a transmissão cultural, sendo, portanto, um veículo importante - talvez o mais importante - da Cultura dos Surdos, sendo crítica para qualquer pessoa Surda, pois permite-lhe promover o seu desenvolvimento intelectual, social, linguístico e emocional (ASP, sem data-a).

A LG é uma língua de movimento e de espaço, das mãos e dos olhos, da comunicação abstrata. Não se trata de uma nova língua nem de um sistema recente de comunicação desenvolvido por pessoas ouvintes, antes pelo contrário, trata-se de uma forma de comunicação que ocorre naturalmente entre pessoas que não ouvem, sendo completamente diferente das línguas faladas pois não se baseia em palavras. Contrariamente à crença popular, a LG não é internacional, cada país tem a sua, e esta não depende da língua oficial do país (ASP, sem data-b).

A LGP e a LP são duas línguas que convivem no mesmo território geopolítico, que, sendo línguas naturais humanas têm propriedades comuns, mas, sendo dois idiomas terão, necessariamente, diferenças. A LGP é de modalidade visuogestual, ou seja, é produzida com as mãos, que ocupam um espaço sintático específico, normalmente em frente ao gestuante, complementada por articuladores (a boca e as bochechas) e percebida pelos olhos. Já a LP é uma língua oroauditiva, de modalidade oral e receção auditiva, como todos facilmente reconhecemos (Correia, 2016).

Na LP, os fonemas, unidades mínimas significativas, combinam-se e formam unidades maiores, as palavras e, através de um número finito de fonemas, construímos o léxico, por exemplo, usamos o mesmo fonema /p/ em imensas palavras. Também na LGP temos unidades mínimas, os queremas, que, podemos identificar como: Configuração, Localização, Orientação, Expressão e Movimento, por exemplo, a configuração “” (p em signwriting) combinada com outros queremas pode formar gestos diversos. Também a organização sintática da LGP não é idêntica à da LP, as frases organizam-se em OSV (objeto-sujeito-verbo) ou SOV (sujeito-objeto-verbo) e não em SVO (sujeito-verbo-objeto) como na LP (Correia, 2016).

Também foi já perceptível anteriormente que as línguas gestuais possuem um sistema de escrita específico, o signwriting, desenvolvido por Valerie Sutton nos anos 80 e, infelizmente, ainda pou-

co usado no nosso país. Este sistema respeita a organização dos queremas, da sintaxe e da prosódia da LGP que, pela sua especificidade, não poderiam socorrer-se de um sistema alfabético para representar graficamente os signos gestuais (Correia, 2016).

1.2. Bilinguismo da criança surda

Como demonstram diversas investigações sobre o tema, a criança surda terá necessidade de conhecer e utilizar duas Línguas, a LG e a LP (sob a forma escrita, e se possível falada). Desta forma, as crianças surdas, independentemente do seu grau de surdez, têm o direito de crescer bilingues, de forma a poderem atingir plenamente as suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais (Lulkin, 2001).

Graças à língua, a criança pode efetuar um sem número de coisas e certamente que estas duas línguas terão um papel diferente dependendo da criança (dominante a LGP, dominante a LP, equilíbrio entre as duas línguas), mas todas utilizarão duas línguas na vida quotidiana e pertencerão a dois mundos - o mundo dos surdos e o dos ouvintes (Lulkin, 2001).

A LGP deverá ser a primeira língua das crianças surdas, sendo a sua língua natural, duma riqueza incontestável e que proporciona uma comunicação total, será a que lhes permitirá uma comunicação precoce e excelente, ainda em bebé, com os pais (condicionada que aqueles, sendo ouvintes, a aprendam o mais cedo possível); a que rapidamente irá estimular o seu desenvolvimento cognitivo e social; permitirá a aquisição do conhecimento do mundo e permitirá à criança surda aculturar-se do mundo dos surdos (um dos seus dois mundos) logo que a criança tenha contato com ele. Além disso, a LGP irá possibilitar uma aquisição mais fácil da LP, seja sob a forma oral ou escrita. Aguardar vários anos para atingir um determinado nível em LP, sem possibilitar à criança surda durante o mesmo período a utilização da LGP, é expô-la a um enorme atraso linguístico, cognitivo, afetivo e social (Lulkin, 2001).

A outra língua da criança surda será a LP, sob a sua forma falada e/ou escrita. Esta é a língua do outro mundo ao qual pertence, o mundo dos ouvintes, normalmente o mundo dos seus pais, irmãos, familiares e de muitos dos seus futuros conhecidos, colegas e amigos. Se os membros

do seu círculo não tiverem conhecimentos em LGP é indispensável que a criança surda possa comunicar com eles, pelo menos parcialmente, através da LP. Esta língua, principalmente sob a sua forma escrita, será igualmente a condutora de numerosos conhecimentos que serão adquiridos primeiro em casa e, mais tarde, na escola. O futuro da criança surda, o seu sucesso escolar e, por arrastamento, o seu desenvolvimento profissional dependerão em grande parte de um domínio regular da LP (Lulkin, 2001).

Como mencionado anteriormente, a cultura e a língua acontecem coletivamente, portanto, é dever da sociedade permitir que a criança surda aprenda as duas línguas e para isso é fundamental o convívio da criança surda com outros surdos ou com outras pessoas que dominem a LGP (Karnopp & Gurgel, 2015).

1.3. A Criança Surda na Escola

É importante desenvolver algumas formas de entrecruzar as duas línguas no quotidiano da criança surda, sendo a escola um espaço linguístico fundamental, pois é um dos principais espaços onde a criança entra em contato tanto com a LGP como com a LP. Esta educação numa proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado numa perspetiva gesto-visual, garantindo o acesso a todos os conteúdos escolares em LGP (Karnopp & Gurgel, 2015).

Desde 2009 existe em Portugal uma rede de escolas que acolhem alunos surdos para que lhes seja proporcionado este ensino bilíngue, são as Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos (EREBAS) cuja filosofia de base é regida pelos pontos 1 e 2 do artigo 23º da Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, que altera o DL n.º 3/2008 de 7 de janeiro, e que passo a citar:

A educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilíngues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando -se

este processo nas primeiras idades e concluindo -se no ensino secundário.
(*Decreto Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio da Assembleia da República*, 2008).

Além disso, os alunos surdos que estejam no ensino regular, não estando abrangidos pela rede EREBAS, devem poder beneficiar das aprendizagens do mundo ouvinte, em parceria, e nunca ignorando o seu próprio mundo e a sua forma de olhar a realidade (Correia, 2016).

Faça o que fizer no futuro, qualquer que seja o mundo que a criança surda vier a escolher em definitivo (no caso de não querer "pertencer" aos dois), um bilinguismo precoce dar-lhe-á mais garantias para o futuro que apenas o domínio de uma das línguas.

As associações de surdos e as EREBAS são particularmente importantes para o crescimento e desenvolvimento da vida social e cultural dos Surdos. Uma vivência habitual para as Pessoas Surdas, ao contrário do que acontece com membros de outros grupos minoritários, é que raramente podem partilhar a sua identidade com os pais e mais tarde com os filhos, pois 90% das pessoas surdas nascem em famílias ouvintes e 90% dos casais de surdos têm filhos ouvintes. Isto faz realçar o papel vital desempenhado pelas EREBAS na transmissão da língua e da cultura dos Surdos para as crianças (ASP, sem data-a).

1.4. Literatura Surda

Literatura surda é a produção de textos literários que entendem a surdez como a presença de algo diferente e não como falta, considerando os surdos como um grupo linguístico e cultural diferente. Nesse sentido, é utilizada a expressão "literatura surda" para histórias que têm a LGP, a questão da identidade e da cultura surda presentes na narrativa. Este tipo de literatura encontra-se em histórias das comunidades surdas, nos seus processos sociais e práticas discursivas, mas com um envolvimento não só das próprias comunidades, mas também com comunidades ouvintes (Karnopp, 2006).

Os sujeitos surdos reconhecem modelos e valores históricos através de várias gerações de surdos, através de formas de escrever e apresentar as suas histórias, que traduzam a modalidade visual que utilizam para narrar as suas histórias de vida, piadas e anedotas, mitos e lendas, fábulas e contos de fadas, que criam na família ou adaptam de velhas histórias (Karnopp, 2006).

Existem três tipos de literatura surda, a literatura criada de raiz por autores surdos, as adaptações de histórias tradicionais à cultura surda e as traduções para LG. As traduções são realizadas através de legendas em LP escrita ou, como comumente se vê na TV portuguesa, um intérprete de LGP no canto inferior direito a traduzir / interpretar a informação que está sendo falada (Mourão, 2011).

Um exemplo de material criado por surdos é o livro infantil *"Tibi e Joca – uma história de dois mundos"* escrito por Bisol em 2001, que narra a história de um menino surdo numa família de pais ouvintes que começam a usar a LG. O texto explora o visual, através do desenho, e, além da história registada em LP, tem um boneco-tradutor que gestualiza a palavra-chave que vai dando sequência à história (Karnopp, 2006).

Exemplos de adaptações são os livros *"Cinderela Surda"* de Hessel, Rosa e Karnopp e *"Rapunzel Surda"* de Silveira, Rosa e Karnopp. Estes livros são adaptações de histórias tradicionais que, de forma a valorizar a comunidade surda e a LG, têm personagens surdas e um enredo alterado para abarcar a cultura surda (Mourão, 2011).

II. Metodologia

2.1. Tipo de estudo

Sendo o objetivo máximo da investigação a que nos propomos, saber se um livro infantil bilíngue consegue promover a inclusão de crianças surdas no Mundo Ouvinte, permitimo-nos a explorar uma realidade pouco estudada na tentativa de a entender e, caso se demonstre necessário, formular novas hipóteses. Neste sentido recorreremos a um estudo exploratório, pois pretendemos compreender e apresentar como, através de um livro culturalmente adaptado, as crianças surdas interagem com os seus pares ouvintes. Além disso, pretendemos saber quais as características que as crianças retêm ao ouvir e recontarem as histórias bilíngues, se gostam da forma como as histórias são apresentadas, e se será esse material uma boa solução para melhorar a inclusão da criança surda.

O tipo de estudo mais indicado para a investigação é a Investigação-Ação (IA) pois, como refere Carmo & Ferreira, (2008), o propósito desta investigação é resolver problemas de carácter prático, através do emprego do método científico. Não havendo consenso sobre qual o paradigma em que a IA se insere, apesar de algumas das suas estratégias se assemelharem com as da Investigação Qualitativa, concordarei com Coutinho, (2005) quando refere que *“a inclusão da componente ideológica confere à IA uma individualidade própria que justifica que a consideremos como uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos, por isso mesmo também designados por planos mistos”*.

Este estudo seria encaminhado segundo uma modalidade técnica, fazendo uso de um objeto – livro bilingue – como intermediário potencializador da inclusão, com objetivos definidos por uma entidade externa (o investigador) mas colocado em prática pelos professores e educadores, sendo que o objeto intermediário seria alvo de avaliação e constante reformulação, de forma cíclica, procurando a confirmação dos resultados esperados e pondo o enfoque na necessidade e vontade de operar mudanças (Coutinho et al., 2009).

2.2. Participantes

O objeto de estudo será o conjunto de turmas de pré-escolar e ensino básico do Agrupamento de Escolas N.º 2 de Torres Novas, sendo este um agrupamento pertencente à Rede de Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos, e o referenciado na minha zona geográfica, segundo informação da Direção Geral da Educação de Lisboa e Vale do Tejo.

Serão sujeitos do estudo as crianças com idades compreendidas entre os 4A6M e os 11A6M, sendo esta a idade alvo para aquisição da literacia.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Os dados recolhidos serão utilizados, não só para chegar ao resultado esperado, mas também de forma a melhorar o instrumento potencializador de inclusão, o livro, para que este ajude a atingir o objetivo para que foi criado.

No estudo a que nos propomos vamos utilizar a análise de documentos, oficiais e pessoais, com o intuito de caracterizar a população em estudo, nomeadamente os dossiers pedagógicos dos alunos participantes recorrendo a uma grelha semiestruturada como instrumento de recolha. vamos utilizar a técnica de observação participante com recurso a notas de campo e posterior criação do diário de observação, no mesmo diário constará uma grelha de observação que, através de escalas de medida, permitirá determinar as diferenças de intensidade de ocorrência de certos valores e atitudes inclusivas. Para além das técnicas anteriores, vamos realizar uma entrevista, porque permite recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, fornecendo o ponto de vista do entrevistado e possibilitando, assim, interpretar significados. Tratando-se de crianças a entrevista será do tipo informal, curta e de respostas abertas, permitindo que, através de questões diretas, as crianças nos deem as suas opiniões (Coutinho et al., 2009).

De forma a complementar a recolha de informação, serão realizadas gravações em vídeo.

2.4. Técnicas de análise de dados

A forma mais correta de analisar os dados recolhidos através das técnicas referidas anteriormente será através de uma análise de conteúdo. Visto esta valorizar a objetividade, a quantificação e a exploração qualitativa de mensagens e informações, apresenta-se como uma metodologia de procura para descrever e interpretar toda uma classe de documentos e textos, levando-nos a descrições sistemáticas, tanto qualitativa como quantitativamente, de forma que quando adequadamente analisados, tornam visíveis aspetos e fenómenos da vida social que de outro modo seria impossível (Morais, 2005).

III. Conclusão

O material que pretendemos criar procura a inclusão do aluno surdo, pois, como já apresentado anteriormente, por meio da aquisição da leitura e da escrita, este poderá compreender melhor a sociedade em que está inserido, podendo nela participar como cidadão ativo.

Reafirma-se que inclusão não é um tema novo, no entanto, ainda não se efetivou como deveria. Neste sentido, quando a inclusão é de alunos com necessidades especiais, neste caso alunos surdos, as dificuldades tornam-se maiores, pois, a escola ainda insiste em trabalhar como se as turmas fossem homogêneas, e cada aluno não apresentasse determinadas particularidades. Alia-do a isso, há a falta generalizada tanto de recursos humanos e materiais, quanto didáticos. Por-tanto, cabe a cada um de nós, utilizar-se da pesquisa como um dos modos para tentar suprir essa falta generalizada de recursos, produzindo materiais didáticos.

Quando foi pensada a construção deste material, o foco foi proporcionar um recurso que pudes-se auxiliar a interação entre alunos e educadores. É óbvio que apenas adaptar material não é suficiente para que a aula seja totalmente acessível, é necessária também a formação de profis-sionais qualificados. Apesar disso, a disponibilização de materiais didáticos que possam auxiliar é, por enquanto, a medida possível e mais aceite.

O material será construído dentro de uma perspectiva bilíngue, por tudo o que já foi discutido, tratando-se do modo mais adequado para a alfabetização de alunos surdos. Espera-se uma acei-tação por parte das crianças e, sendo um material igual para todos, uma interação melhorada entre todas as crianças, surdas e ouvintes.

Produzir um material didático que abarque a acessibilidade na sua dimensão comunicacional não será algo simples e rápido, muito pelo contrário. Além da demora na criação do livro, das várias tentativas necessárias à criação de um livro que abarque a preferência da generalidade das crian-ças, das reformulações necessárias do material, há que ter em conta a possível dificuldade em se obter respostas por parte das editoras.

A preocupação maior é construir um material didático acessível, que possa auxiliar todas as cri-anças no seu processo de alfabetização e inclusão.

Referências bibliográficas

ASP, A. de S. do P. ([s.d.]-a). Cultura dos Surdos. Acedido a Disponível em www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=100#topo.

- ASP, A. de S. do P. ([s.d.]-b). A Língua Gestual. Acedido a Disponível em www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=71.
- Baqueta, J. (2012). Especificação E Protótipo De Um Jogo Educativo Para Aprendizagem De Conceitos Por Crianças Surdas. Inf.Unioeste.Br. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em http://www.inf.unioeste.br/~tcc/2012/TCC_Jeferson.pdf.
- Campos, L. (2009). Cultura Surda. Acedido a Disponível em <https://escolareferencialamacaes.blogs.sapo.pt/4503.html>.
- Carmo, H. D. A., & Ferreira, M. M. (2008). Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem. Universidade Aberta Portugal (2a Edição.). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/39595889/MIC-Carmo_e_Ferreira.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1488719238&Signature=uHnGzBho24pNhZES2sSw6AdCrJI%253D&response-content-disposition=inline%253B filename%253DMetodologia_da_Investi. .
- Casarin, M. de M. (2005). Produção de Livros Bilíngues: Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Educação Especial, (15). Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt15557int.pdf>.
- Chizzotti, A. (2006). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (2a Edição.). São Paulo: Cortez. Disponível em [https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/462/mod_folder/content/0/Livros/Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais %28Antônio Chizzotti%29.pdf?forcedownload=1](https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/462/mod_folder/content/0/Livros/Pesquisa%20em%20Ci%C3%82ncias%20Humanas%20e%20Sociais%20Ant%C3%B3nio%20Chizzotti.pdf?forcedownload=1).
- Correia, I. (2016). Línguas e Linguagens . Língua Gestual Portuguesa e Português. Revista Exedra, Número Tem, 100–108. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2016/02/07.pdf>.
- Coutinho, C. P. (2005). Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Actas do XIV Colóquio AFIRSE, 1--12. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6497>.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho. doi:49418854.
- Decreto Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio da Assembleia da República. Diário da República: 1a série, no 91 (2008). Portugal. Acedido a Disponível em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/249230/details/maximized>.
- Fernandes, N., & Tomás, C. (2011). Questões conceptuais, metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal. Em 10th Conference of the European Sociological Association (pp. 1–18). Disponível em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Questões conceptuais%2C metodológicas e éticas na investigação com crianças em Portugal.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15425/1/Quest%C3%B5es%20conceptuais%20e%20metodol%C3%B3gicas%20e%20%C3%A9ticas%20na%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20com%20crian%C3%A7as%20em%20Portugal.pdf).

- Karnopp, L. B. (2006). Literatura surda. *Educação Temática Digital*, 7(2), 98–109.
- Karnopp, L. B., & Gurgel, L. G. (2015). NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO LITERÁRIA BILÍNGUE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS. *Revista Reflexão e Ação*, 23(3), 261–280. doi:10.17058/rea.v23i3.6371.
- Laraia, R. D. E. B. (2001). *Cultura - Um Conceito Antropológico*. (J. Zahar, Ed.) (14a Edição.). Rio de Janeiro. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=41050>.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación - Acción*. Barcelo: Graó. Disponível em <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>.
- Lulkin, S. (2001). O DIREITO DA CRIANÇA SURDA DE CRESCER BÍLINGUE (The Portuguese translation of «The right of the deaf child to grow up bilingual» by François Grosjean. Neuchâtel: University of Neuchâtel. Disponível em www.francoisgrosjean.ch/Portuguese_Portugais.pdf.
- Moraes, C. M. (2005). *Escalas de Medida , E estatística Descritiva e Inferência Estatística*. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf>.
- Mourão, C. (2011). *Literatura Surda: Produções culturais de surdos em Língua de Sinais*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>.
- Perlin, G., & Strobel, K. (2006). *Fundamentos da Educação de Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em http://www.ebah.pt/content/ABAAAA_qUAI/fundamentos-educacao-surdos.
- Rosa, F. S. (2006). *Literatura Surda: Criação e Produção de Imagens e Textos*. *Educação Temática Digital*, 7(2), 58–64. Disponível em <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101589>.

PT-UA Mobile: contributo para a inclusão do estudante no ensino superior/ PT-UA Mobile: contribution to the inclusion of students in higher education

Nuno Soares – University of Aveiro, Portugal. nuno.soares@ua.pt

Dora Simões – University of Aveiro/Digimedia, Portugal. dora.simoaes@ua.pt

Gillian Moreira – University of Aveiro/CLLC, Portugal. gillian@ua.pt

Resumo:

Os programas de tutoria/mentoria, nas quais se inclui o Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro (PT-UA), constituem uma forma de integração dos (novos) estudantes nas Instituições de Ensino Superior. Impulsionado por uma política de combate ao abandono escolar e facilitação do acesso a um público cada vez mais diversificado, estes programas têm vindo cada vez mais a ser alvo de preocupação e investimento, em Portugal e resto do mundo. Por outro lado, o uso de smartphones e internet por parte dos jovens tem tido um grande crescimento, passando estes longos períodos de tempo a consultar e comunicar nas suas redes sociais preferidas. Enquadrado nestas premissas, este artigo apresenta uma proposta de uma aplicação móvel (App) para o Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro (PT-UA) – PT-UA Mobile. A proposta apresentada foi sujeita a testes de usabilidade junto de seis participantes do PT-UA (quatro tutores, um mentor e um tutorando). Na recolha de dados, os participantes receberam um guião com um conjunto de tarefas a desempenhar, sendo no final apresentado um questionário que recorreu ao método de Emocards. Os principais resultados indicam um elevado grau de satisfação na utilização da App, tendo os participantes considerado fácil a realização das várias tarefas.

Keywords: React; Redux; Laravel; Programa de Tutoria; Tutor.

Abstract:

Tutoring/mentoring programs, which include the University of Aveiro Tutoring Program (PT-UA), are a way of integrating (new) students into Higher Education Institutions. Driven by a policy of combating drop-out and facilitating access to higher education to an increasingly diverse public, such programs have become increasingly a concern and investment in Portugal and the rest of the world. On the other hand, the use of smartphones and internet by young people has increased greatly, with long periods of time being spent on consulting and communicating through their favorite social networks. Based on these premises, this article presents a mobile application (app) proposal for the PT-UA - PT-UA Mobile. The submitted proposal underwent usability tests with six PT-UA participants (four tutors, one mentor, and one student). In the data collection, the participants received a script with a set of tasks to be performed, at the end of which a questionnaire using the Emocards method was presented. The main results indicate a

high degree of satisfaction with the use of the application, and the participants considered it easy to perform the various tasks.

Keywords: React; Redux; Laravel; Tutor; Mentor.

Introduction

In 1999 the Bologna Declaration emerged with the aim of creating a compatible, coherent and competitive European Higher Education Area through the introduction of a system of compatible grades, the use of a credit system and the promotion of mobility (Pływaczewski & Kraśnicka, 2016). In Portugal this declaration only began to be applied to study plans in 2007 (University of Coimbra, 2010). As a result of its application, there has been a greater concern with understanding and combatting the causes of student drop-out, through continuous monitoring of new students in education systems. To meet this challenge, among other initiatives, the ATTRACT project was launched in 2010 with the participation of several European universities with a view to understanding the reasons why students drop out of courses. In ATTRACT's annual report it is stated that student drop-out is influenced by the interaction between teachers, students and educational institutions (ATTRACT Project, 2012). The need for a follow-up of the students is highlighted, especially in the first year, where the drop-out rate is more pronounced. During the first year, students learn new skills, and this new learning can be facilitated through the input of students from later years who can share their experience.

The University of Aveiro (UA) has a history related to tutoring that dates from the school year 1997/98. The first initiative included the figures of teacher-advisor and student-advisor, with close monitoring, seeking to enhance student success and reduce the failure and drop-out rates. In 2001, the concept of Study Advisor was introduced, where the counselor assisted the students in their studies and the organization of academic life, facilitating integration. Santos (2008), as cited in Fernandes (2013), states that in 2008, a program was implemented in the Primary Education Degree that aimed to develop students' transversal skills, considered necessary for their academic and professional growth.

The Tutoring Program of the University of Aveiro (PT-UA) was launched in the academic year 2010/2011, putting into practice a set of measures that aim to ensure the integration and adequate accompaniment of new students through the promotion of a culture of well-being and the development of transversal competences (Simões, Pinheiro, & Moreira, 2016). The PT-UA seeks to identify the main factors that lead to or underlie student drop-out, in order to be able to adequately combat the problems encountered. It has put in place a structure involving mentors (more advanced students), supervised by tutors (teachers), which supports the new students and facilitates, among other things, the transition from secondary to higher education. The use of digital media should be promoted in order to facilitate dialogue among the various parties, so that the information can arrive in a timely and appropriate manner to key stakeholders (Fernandes, 2013; Simões et al., 2016).

For its part, the emergence of the Internet, its rapid growth and the birth of smartphones and other mobile devices have revolutionized the way we perceive the world and behave in society. Faced with a scenario of major technological and social changes, it is pertinent to analyze the impact of these on the education system. Currently, a considerable number of students use Internet connection devices during classes to browse the latest social networking news, such as Facebook and Instagram (Kadry & Roufayel, 2017). The massive adoption of online social networks, such as Facebook, has led to teachers seeking to integrate these new technologies in their classes as a complement for the formal tools (Manca & Ranieri, 2013). De Beer and Mason (2009), in their study in South Africa, found that students like to have online feedback and the possibility of immediate support. Ngaleka and Uys (2013) report on another study carried out in South Africa which concluded that students used WhatsApp groups to be able to hear and at the same time have the right to express their opinions, facilitating learning and collaboration outside the classroom. Most of the learning made using social networks is composed of interactions between students and teachers. The participation rate is related to the degree of confidence that the students have with teachers, and when they interact with a teacher personally, they tend to participate more in online social networks (Pimmer et al., 2017).

In the context of a mentoring program, contact, both face-to-face and distance, between mentors and 1st year students must be ongoing. Chat platforms, social networking websites, or other similar platforms present themselves as facilitators. The use of videoconferencing technologies can also be a great way of engaging and enhancing the relationships that are established (Merritt & Havill, 2016). The increase in the importance and use of social networks and smartphones by students thus triggers the need to develop a mobile application to support the PT-UA, which enhances the contact between tutors, mentors, and first-year students using these media.

Tutoring Programs as Inclusive Educational Engines

Tutoring Programs help Higher Education Institutions (HEI) combat student drop-out, through a set of measures, as mentioned above. These measures include the implementation of a program of training sessions aimed at providing new students with the transversal skills necessary for their academic, personal and professional success. The accompaniment of 1st year students throughout the school year by mentors and tutors is essential to their integration. Below, a set of experiences with tutoring programs in Portugal and abroad is presented.

Tutoring configuration and challenges

Dondero (1997), as cited in Haber-Curran et al (2017), states that a mentor is a trustworthy person who takes care of someone in need. Crisp and Cruz (2009) affirm that mentoring programs at universities help students in their transitions, success, and avoid dropping out. According to Beltman and Schaeben (2012) and Harmon (2006), these programs help students develop skills necessary for success and gain a sense of belonging. Some mentoring programs focus on students considered to be at risk of dropping out, such as students with disabilities, low-income students, and first-year students (Haber-Curran et al., 2017).

Beltman and Schaeben (2012) find that a relationship between mentor and student must be reciprocal, in which both benefit from the relationship. Mentors gain self-confidence (feel useful in serving a larger cause, develop organizational skills and communication skills (Beltman & Schaeben, 2012; Harmon, 2006; Hughes et al., 2010; Gilles & Wilson, 2004). However, these au-

thors point out that in order to enhance the success of mentoring programs, it is necessary to communicate adequately in the media most used by students. A program is only really useful when its recipients are aware of it at the right time for them to benefit from it.

Many other cases confirm the advantages of tutoring/mentoring programs for inclusion, especially in some particular contexts. Namely, a study conducted in several universities in the United States analyzed the mentoring relationships that were established with thirty-eight black women on doctoral programs. Mentoring programs allow the integration of minorities who are victims of some form of racism or stereotypes. This study noted the importance for students to have a mentor who can understand and guide them in their academic career. Participants in this study revealed enhanced personal skills, such as increased self-esteem and sense of belonging to a community (Rasheem, Alleman, Mushonga, Anderson, & Ofahengaue Vakalahi, 2018). Another study conducted with black student-athletes at American universities presented the advantages of mentoring programs for their academic success, supporting the development of time management and leadership skills, among others. Mentoring programs facilitate integration and assist in the accomplishment of various academic tasks, translating into higher achievement (Sato, Eckert, & Turner, 2018). Pharmacy courses are challenging and there are several mentoring programs that provide experienced mentors to facilitate the success of new students and their integration (Etzel, Alqifari, Shields, Wang, & Bileck, 2018). Virtual mentoring programs have proven to be very useful in rural areas of the United States, linking students interested in health to mentors. These virtual programs allow students to overcome geographical barriers (Keeler et al., 2018).

Social networks are a great way to maintain lasting contacts between mentors and students, and a way to complement face-to-face contact. When choosing to integrate a social network into an existing mentoring program, care must be taken to choose a social network in which both students and mentors feel comfortable and confident. It is also essential to choose a social network based on the profile, type of content and intended objectives (Briones & Janoske, 2013). In order to understand better how these and other web services have evolved, and to what extent they respond to users' needs, it is necessary to be aware of the evolution of the internet and how it

has enabled the development of software to support users in general, and tutoring programs in particular.

Tutoring experiences supported by technologies

Changes in student behavior due to the digital age have brought new challenges to HEI and, in particular, to existing tutoring programs, and there appear to be some advantages to integrating social networks and new technologies into such programs.

Concerning technological experiences, in the UA there are several initiatives undertaken in the context of the Tutoring Program. One of them is the Avila Crew, an initiative that aims to combat academic failure in the Course Unit (UC) Multimedia Laboratory 4, on the degree program in New Communication Technologies (NTC). Several sessions are organized throughout the semester, where students participate in challenges and exchange experiences and doubts with former students. The platform Slack is used to enable dialogue between students, mentors and tutors. The events are publicized through Facebook. The main theme of the events is organized around very specific subjects related to the content taught in the UC, stimulating learning in a relaxed setting, where students perform various challenges/games, and live outside the context of a classroom. Satisfaction surveys conducted in the first edition of Avila Crew revealed that the vast majority of participating students found the initiative enjoyable and useful for success in the UC, as well as providing fun and sharing knowledge. Mentors considered it a challenge to organize all the events and the entire gamification layer, and it represented an opportunity to show their views on the content. The Avila Crew has brought improvements to students' results in the UC (Santos, 2017).

Online Q & A communities like Stack Overflow have a set of rules that are not always very clear to new users. When they ask questions, many new users suffer criticisms and negative voting, eventually losing the motivation to participate in the community. To combat these facts, a group of researchers implemented a tutoring program in Stack Overflow to help new users, helping them integrate. This monitoring was done through private chat between the users and a group

of mentors with enough experience allowing to refine the questions (Ford, Lustig, Banks, Parnin, & Carolina, 2018).

The use of technologies can be very useful to existing mentoring programs, facilitating communication between all parties involved and helping the students feel more integrated. Nowadays it's possible to make video calls, and mentors and new students can talk in real time regardless of their physical distance. The use of social networks in the context of mentoring programs can help reach the target audience. Nowadays students use social networks far more than their e-mail account.

Methodological Process

With the goal of conceptualizing and implementing a mobile application for the PT-UA, the methodology of Development Research was adopted. The phases of this process include: the analysis of practical problems, development of solutions and evaluation and testing in the field. In the final phase, reflection on possible future research and the preparation of the documentation on the entire process are recommended (Coutinho & Chaves, 2001). Reeves (2000), as cited in Coutinho and Chaves (2001), states that in the traditional empirical methodology, the experiment period lasts an average of 60 minutes, and in Development Research methodology this can take days, weeks, months, often involving the cooperation of researchers, teachers, prototype design, evaluation and improvement.

In an initial phase of our project, the state of art was surveyed, where a careful analysis was made of what already exists, ways of developing applications and the care to be taken in their design. Next, the layouts and main features of the application were elaborated and several usability tests were carried out with a convenience sample. This sample was composed of four tutors, one mentor, and one first-year student, all with experience of the PT-UA. These evaluators, two men and four women, were aged between 19 and 53. Usability testing involves one-on-one interaction between researcher and evaluator with an application. The researcher analyses how well the evaluators perform particular tasks and how they find the whole experience. All our tests used one-to-one interaction and took place in a small room in the University of Aveiro. Besides

assessing the usability of the application, these tests served to identify problems at an early stage, which, if they were detected later, could jeopardize the success of the application. After the usability tests the problems detected were corrected.

The PT-UA Mobile Application

The existence of platforms and applications to support tutoring programs is not something new, and there are some viable alternatives on the market. However, these do not allow the degree of customization provided by a platform developed from scratch for the specific needs of the program; customized platforms also allow a reduction of costs, since they do not require the payment of monthly fees to companies for the use of their platforms and applications.

Some software available on the market to support tutoring programs was explored, such as Achiiva, Chronus, Knox, Graduway, MentorNet and Mentor Scout. This software offers features such as administrative back-office, mobile applications, mentor/student selection algorithm, chat, content sharing and profile page. It was decided to develop a solution from scratch, customized and adapted to the specific needs of the PT-UA.

Goals and challenges

One of the main challenges faced by the program stemmed from the need for a simple and efficient communication system between all program participants, as well as immediate and easy access to information, such as events, maps of campus, and answers to FAQ.

The development goal was to implement a mobile application that would provide a set of facilities for users, namely: to allow Chat between tutors, mentors, and students, as well as the possibility to modify their profile data; to enable users to add content to the Community discussion forum with questions, doubts, pertinent information; to provide access to all information about Events taking place at the university, such as training actions, workshops, social events; to provide access to a Map with GPS navigation allowing the location of the user to be identified and a dropdown where a place of interest can be chosen, as well as access a Chat screen. Users can add events, enjoy and comment on posts made by other users in the Community.

At the same time, a back-office system was developed to facilitate the management and allow users access from their tablets and computers.

Conceptual solution

For the backend/server-side part, PHP programming language was selected and MySQL for the Database System. PHP was chosen because it is easy to develop, and there are many frameworks and much documentation available. Regarding the implementation of the mobile application, it was decided to use one of the javascript frameworks and after development the code is compiled into native Android or iOS code. This option allows the development of a single time, without the obligatory code in Java in the case of Android and Swift in the case of iOS. These javascript frameworks for mobile development allow access to various modules in smartphones such as access to GPS navigation. To implement the chat and make the notification systems in real time, the use of socket communications was selected.

Also, it was decided to apply good programming practices such as not repeating code, making a separation of concerns, and commenting on the code so that it can be easily understood by other developers.

Technological solution

In the development of the PT-UA Mobile, React Native was used in conjunction with Redux. An application has several states, which change, either when a user clicks a button, or when the data changes. The more complex an application is, the more complicated it is to manage states efficiently and to assign responsibilities. Redux has come up to solve these problems, and all data is stored in a single store. In Redux, actions are activated when a status change request occurs, such as the click of a button. The action registers the type and can also record the values stored in the input boxes. The main function of Actions is to send the type and payload to Reducers. Reducers are pure functions, that is, giving the same input to the function will return the same output. When an Action occurs, it is sent to all Reducers, and only modification occurs when one of the Reducers has planned a type of action for that action type. When a Reducer has not pre-

dicted an action type for the action, it returns only the state. The Reducer receives the Action payload and creates a new state with the changes. When you make the change, the Store informs the React of the change and it changes the data in the application, and new content is presented to users. This type of architecture allows for the assigning of responsibilities, allows the separation of concerns, making it easy to know who was responsible for changing the state, facilitating debugging.

To implement Chat, it was necessary to use Pusher, and establish communication between the Back End in Laravel and Pusher making it possible to write the messages in the database. It was also necessary to establish a connection between React Native and Pusher so that React could hear the changes in real time. For this, we had to implement the communication by sockets, and in the Laravel Back End part, to configure the Laravel Broadcast Event to create channels.

To implement the application's GPS Navigation mode, it was necessary to install a react-native-maps package that facilitates the incorporation of GPS and maps, and to develop the specific methods and add the coordinates of each point of interest. Clicking the find me button allows you to get the user's location.

Since the purchase of the Apple iOS and Google developer licenses was not made, so that the code could be testable on mobile phones, it was necessary to use EXPO XDE. EXPO XDE also allows code to be written once and later converted to iOS and Android.

In the graphical part of the application the Native Base feature was introduced, which provides a set of UI components compatible with Android and iOS. Native Base was used for buttons, input boxes, bottom and side menu, as well as all icons.

The development of this application was complex, and features like giving a taste generates a request to the database that requires a cross-data of 3 different tables.

The part of the web platform which allows users to enjoy many of the features offered in the mobile application was developed entirely in Laravel, forcing the creation of all its graphic aspects. No CSS framework was used, it was all developed from scratch. Its graphic aspect was

made in a way that is very similar to the application so that users do not get shuffled. The platform does not offer the GPS navigation mode, nor the ability to comment and give tastes in the publications.

Both on the web platform and in the application, there are 3 types of users (Tutors, Mentors and Students), and the Administrator with administrative privileges who validates Tutors and Mentors' requests to join. Adherence as a first-year student gives direct access to the application after confirmation of the e-mail.

In Chat mode, it is possible to have a public conversation with all the users of the application or a private chat with another specific user. All logic has been implemented to ensure that only private conversation users are able to access the conversation. It is a great way for mentors and students to interact. When someone sends a text message in the chat, an event is sent to the Laravel Broadcast Event and it sends the message to the pusher, thus informing all the users that are connected in the chat, automatically updating with the new messages, in real time.

Regarding the login process through the mobile application, this is done through an HTTP request made by React Native to the Laravel API. Laravel receives this POST request and compares the data with the data in the database by returning a response to React Native. The response can be "data mismatch" if the user is not authenticated or it can respond with "login successfully done" giving access to the remaining screens of the application. Without authentication, users can only access the login screen and user registration screen.

In the user registration process, an HTTP request is made by React Native to the Laravel API. Laravel receives this POST request, and inserts the data into the database, returning a response to React Native. The response may be "user successfully created" or an error message may be returned.

On the Profile screen the user data can be viewed. The user profile and profile data can be edited by clicking on the profile edit button, and the user account deleted by clicking the delete account button. In the edit profile an HTTP request is made to the Laravel API, processing the change of the data next to the database, or the upload of the profile image. When the screen

changes successfully, the screen updates automatically, displaying the changes made. In edit profile it is not necessary to change all the data; it is sufficient to modify only the information that needs changing.

On the Community screen, simply clicking on the Create Publication button creates a publication – the title and description must be entered, and an image can be included, if desired. When the submit button is clicked, a React Native HTTP request is made to the Laravel API, which deals with uploading of the image, if any, and inserting the remaining data into the database.

Events can be viewed on the Events screen, and new events can be added by clicking on the "+" button in the upper right corner. The user fills in the data, such as location, event date, name, description and may add an image. When uploading, an HTTP request is made from React Native to the Laravel API, which deals with uploading the image, if any, and inserting the remaining data into the database.

To access the image library and upload images or the user's location, a set of authorizations is required, these changes being handled by the EXPO, and after these have been accepted, the user is no longer confronted with this authorization request.

Suggestions for improvement

The in-app usability tests took place in a study room in one of the departments of University of Aveiro, where four tutors, one mentor, and one first-year student from the Tutoring Program performed several tasks. The average age of the participants was twenty-six years old, the youngest person was nineteen years old, and the oldest was fifty-three years old. They came from different departments, courses and had different specific needs to ensure that we got a range of results from the tests. Participants were asked to create a new account, to login, to logout, to create a new post, to comment on a post, to use the map screen to navigate to one of the departments of their choice, and to change their profile information. After completing the tasks, participants were given some questions relating to how their opinion about the different screens and the general feel of the app, and how easy it was to navigate between the different

screens. For the 'feel' type of questions, we used the Emocards method, with a scale from zero to ten, where zero corresponds to very happy, and ten corresponds to very unhappy. The scale is incremented by two and is one of the most used methods for administering usability tests.

The results revealed that participants were happy in using the different screens and with the overall feel of the app. They considered it easy to navigate and to complete the different tasks on the app.

They also suggested a number of additional features to enhance their experience, namely: the option of a calendar to facilitate the creation of events and the possibility of reminders to notify the users when they were to take place, the ability to conduct private chats and limit event creation for tutors and mentors, creating a mini-cloud to share files. On the tutors' profile page, information such as time and availability, as well as the tutor's academic area, can be found. A search field was also suggested to make it easier for users to search for data, as well as the possibility of 'liking' a post without having to click the like button. Users reported that they liked the possibility of being able to remove the like, as well as visual feedback of loadings.

Final Remarks

Tutoring/mentoring programs are very important for integrating new students and combating early drop out. The development of the PT-UA Mobile application was a major challenge, but it will enhance and ease contact between all program stakeholders, as well as allowing quick access to event information. The social networking aspect of the application aims to take advantage of the fact that social networks are in vogue and be a way for all stakeholders to feel that they belong to a community and that their contribution is important.

Social networks and the use of smartphones are expected to remain in the coming years, forcing tutoring/mentoring programs to keep up with technological developments in order to reach the program's central stakeholders.

We could have chosen another option for the backend, like Firebase from Google, reducing considerably the amount of work needed to implement everything. The firebase offers some out of

the box features like social network authentication, real time updates without the need for implementing socket communication, like the one we used it with Pusher.

References

- Alarcão, M. (2015). *Insucesso académico e abandono escolar. Seminário Sucesso Académico*. Coimbra.
- ATTRACT Project. (2012). *ATTRACT - Enhancing the attractiveness of studies in science and technology*. Sweden. Retrieved from <http://www.attractproject.org/>
- Briones, R. L., & Janoske, M. (2013). Mentoring 2.0: how PR educators use social media to create and maintain relationships with students. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life-Long Learning*, 23(1), 18–32. <http://doi.org/10.1504/IJCEELL.2013.051764>
- Carvalhosa, S. (n.d.). *Promoção do sucesso académico no ISCTE-IUL*.
- Coutinho, C., & Chaves, J. (2001). Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento. *II Conferência Internacional Challenges'2001Desafios'2001*, 895–903. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/4277>
- Etzel, A. M., Alqifari, S. F., Shields, K. M., Wang, Y., & Bileck, N. B. (2018). Impact of student to student peer mentoring program in first year of pharmacy program. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, (March 2017), 0–1. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2018.03.009>
- Fernandes, J. M. (2013). *Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Ford, D., Lustig, K., Banks, J., Parnin, C., & Carolina, N. (2018). "We Don't Do That Here": How Collaborative Editing with Mentors Improves Engagement in Social Q & A Communities. *Chi 2018*, 1–12. <https://doi.org/10.1145/3173574.3174182>
- Haber-Curran, P., Everman, D., & Martinez, M. (2017). Mentors' personal growth and development in a college access mentorship program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(4), 486–503. <http://doi.org/10.1080/13611267.2017.1403558>
- Instituto Politécnico de Setúbal. (2015). *A promoção do sucesso escolar no Instituto Politécnico de Setúbal*. Setúbal.
- Kadry, S., & Roufayel, R. (2017). How to use effectively smartphone in the classroom. *IEEE Global*

Engineering Education Conference, EDUCON, 441–447.

<http://doi.org/10.1109/EDUCON.2017.7942884>

Keeler, H., Sjuts, T., Niitsu, K., Watanabe-Galloway, S., Mackie, P. F. E., & Liu, H. (2018). Virtual Mentorship Network to Address the Rural Shortage of Mental Health Providers. *American Journal of Preventive Medicine*, 54(6), S290–S295.

<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2018.02.001>

Manca, S., & Ranieri, M. (2013). Is it a tool suitable for learning? A critical review of the literature on Facebook as a technology-enhanced learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(6), 487–504. <https://doi.org/10.1111/jcal.12007>

Marie de Beer & Roger B. Mason (2009) Using a blended approach to facilitate postgraduate supervision, *Innovations in Education and Teaching International*, 46:2, 213–226, DOI: 10.1080/14703290902843984

Merritt, S. M., & Havill, L. (2016). Electronic and face-to-face communication in mentoring relationships. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 30(3), 17–20. <http://doi.org/10.1108/DLO-10-2015-0088>

Moreira, G. (n.d.). *Projeto FICA e o sucesso académico*. Aveiro, Portugal.

Pimmer, C., Chipps, J., Brysiewicz, P., Walters, F., Linxen, S., & Gröhbiel, U. (2017). Facebook for supervision? Research education shaped by the structural properties of a social media space. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(5), 517–528.

<http://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1262788>

Pływaczewski, E. W., & Kraśnicka, I. (2016). Legal education in transition: Is the bologna process responding to Europe's place in the world? In *Women and Children as Victims and Offenders: Background, Prevention, Reintegration* (pp. 335–361). Scopus.

http://doi.org/10.1007/978-3-319-08398-8_13

Queiroz, J. (2015). *Que propostas para a promoção do sucesso académico no 1º. Ciclo de estudos?* Lisboa.

Rasheem, S., Alleman, A. S., Mushonga, D., Anderson, D., & Ofahengaue Vakalahi, H. F. (2018). Mentor-shape: exploring the mentoring relationships of Black women in doctoral programs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 26(1), 50–69.

<https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1445443>

Santos, C. (2017). *Avila Crew - Uma experiência de tutoria de alunos para alunos*. Aveiro, Portugal.

Sato, T., Eckert, K., & Turner, S. L. (2018). Perceptions of Black Student Athletes About Academic

Mentorship at a Predominantly White Institution in Higher Education. *Urban Review*, 1–25.
<https://doi.org/10.1007/s11256-018-0456-y>

Simões, D., Pinheiro, M. M., & Moreira, G. (2016). Experiences in higher education – lessons learned from a tutorial program. In L. G. Chova, A. L. Martínez, & I. C. Torres (Eds.), *INTED2016, Proceedings of the 10th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 5644–5652). Valencia: IATED Academy. <http://doi.org/10.21125/inted.2016>

Universidade de Aveiro. (2016). Sessão no âmbito do ciclo Pedagogias Ativas @ UA e do projeto FICA - Explorando o conceito de ambiente pessoal de aprendizagem no ensino superior. Retrieved January 1, 2018, from <https://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?c=46058>

O uso de dispositivos de Interação Cérebro-Computador e controladores de realidade virtual como Tecnologia Assistiva para pessoas com lesão medular

André Luiz Marques – Universidade Feevale. Brasil. Andre marquesnz@gmail.com

Richard Pierre Schmokel Gayer – Universidade Feevale. Brasil. Richardpierre15@gmail.com

Regina de Oliveira Heidrich – Universidade Feevale. Brasil. RHeidrich@feevale.br

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo realizado com uma pessoa com lesão medular, utilizando jogos digitais de forma lúdica e recreativa, em seu processo fisioterápico. O estudo relata os problemas de acessibilidade identificados em jogos digitais e apresenta medidas alternativas para sua inclusão. Trata-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa e explicativa, utilizando tecnologias já existentes como auxílio na resolução de dificuldades específicas do participante, identificadas por meio de análises de acessibilidade. Através de uma pesquisa-ação, foram realizadas intervenções de forma participativa com pessoa com deficiência. Concluiu-se que a introdução de hardware adaptado foi fundamental para a aplicação de um jogo de Interação Cérebro-Computador (ICC), o que tornou a tarefa acessível ao usuário. O participante conseguiu realizar atividades com o uso de controladores de realidade virtual, no entanto, devido a baixa acessibilidade da plataforma, não foi possível realizar as atividades sem auxílio de um mediador. As intervenções realizadas com o uso de óculos de realidade virtual, ampliaram as possibilidades do usuário de vivenciar a imersão nos vídeos de simulação, os quais foram avaliados positivamente. Constatou-se que a realização de atividades interdisciplinares envolvendo os cursos de design, fisioterapia, jogos digitais e psicologia, contribuíram no processo de reabilitação de uma pessoa com lesão medular.

Palavras-chave: acessibilidade; jogos digitais; lesão medular; realidade virtual (RV); interação cérebro-computador (ICC).

Abstract:

This article presents a study carried out with a person with spinal cord injury, using digital games in a recreational and playful way, in their physiotherapeutic process. The study reports accessibility problems identified in digital games and presents alternative measures for their inclusion. It is applied, qualitative and explanatory research, using existing technologies as an aid in solving specific difficulties of the participant, identified by means of accessibility analyzes. Through an action research, participatory interventions were carried out with people with disabilities. It was concluded that the introduction of adapted hardware was fundamental for the application of a game of Brain-Computer Interaction (ICC), which made the task accessible to the user. The participant was able to perform activities with the use of virtual reality controllers, however, due to

the low accessibility of the platform, it was not possible to carry out the activities without the aid of a mediator. The interventions performed with the use of virtual reality glasses, increased the possibilities of the user to experience the immersion in the simulation videos, which were evaluated positively. It was found that the accomplishment of interdisciplinary activities involving the courses of design, physiotherapy, digital games and psychology, contributed to the process rehab of a person with spinal cord injury.

Keywords: accessibility; digital games; spinal cord injury; virtual reality (VR); brain computer interface (BCI).

Introdução

O trabalho apresentado neste artigo foi encaminhado por uma estudante de Psicologia da Universidade Feevale para realização de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o intuito de proporcionar novas alternativas de atividades de lazer para uma pessoa com deficiência motora.

O caso trata-se de um jovem que, em Janeiro de 2017, aos 22 anos de idade, durante um treino de acrobacia, sofreu um acidente ao executar um salto mortal que ocasionou em um Trauma Raquimedular (TRM) nas vértebras C5 e C6, ficando tetraplégico.

No Ocidente, a incidência anual de deficiência relacionada a lesão medular é cerca de 5 por 100.000 pessoas, tendo como principais causas acidentes automobilísticos (44,8%), quedas (21,7%), atos de violência (16%) e esportes (13%) (IBGE, 2010).

Após um ano de acompanhamento fisioterápico, já consegue movimentar seu braço direito apresentando apenas dificuldades no controle do pulso e sem os movimentos dos dedos. Não consegue mover seu braço esquerdo, mas afirma já sentir a presença do seu tônus muscular.

Segundo o Ministério da Saúde, o Trauma Raquimedular é considerado uma das principais causas da Lesão Medular.

“No Brasil a incidência de TRM é de 40 casos novos/ano/milhão de habitantes, ou seja, cerca de 6 a 8 mil casos novos por ano, sendo que destes 80% das vítimas são homens e 60% se encontram entre os 10 e 30 anos de idade” (Ministério da Saúde, 2013, p.7).”

Conforme os dados do Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística, divulgados pelo Censo Demográfico em 2010, a população brasileira era de 190 milhões pessoas, sendo 13,2 milhões com deficiência física, 6,95% da população geral (8,51% mulheres e 5,33% homens) (IBGE, 2010).

Este artigo apresenta um estudo realizado com uma pessoa com lesão medular, onde foi realizado o uso de jogos digitais de forma lúdica e recreativa, no processo fisioterápico através de jogos digitais: de Realidade Virtual (RV) com uso de Controladores Leap Motion, OSVR Hacker Dev e tecnologia de Interação Cérebro-Computador (ICC), com o dispositivo headset Mindwave Mobile. Proporcionando um ambiente acessível e interativo para o usuário, gerando também otimismo e motivação em seu processo de reabilitação.

Interação Cérebro-Computador

Um dos dispositivos que fizeram parte deste estudo foi o Mindwave Mobile, da Neurosky em razão de haver uma maior quantidade de jogos e atividades disponíveis. Esse dispositivo mede e produz os espectros das atividades de Eletroencefalografia (EEG), das ondas alfa, beta, delta, teta e gama. É capaz de medir os níveis de atenção, de meditação e identificar o movimento de piscar dos olhos. O Mindwave consiste em um headset que inclui um clip no lóbulo da orelha, sendo esse um eletrodo de referência e de aterramento, e um eletrodo localizado no braço sensor que fica apoiado na testa, logo acima da sobrancelha, na posição FP1 (conforme figura 1).



Figura 1: Modo de uso do dispositivo Mindwave Mobile.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Segundo Wolpaw et al. (2000) citado em Faria (2014, p. 5):

A possibilidade do nosso cérebro controlar um dispositivo apenas com pensamentos é uma opção cada vez mais emergente. Este é pelo menos o objetivo da neuro-prostética, a área de estudo responsável por estudar e criar dispositivos conhecidos por Interfaces cérebro-computador (BCIs), que conseguem captar os sinais que o cérebro emite e transformá-los em comandos máquina que refletem as intenções do utilizador (p.164 – 173).

Conforme Heidrich et. al. (2016):

Uma interação cérebro-computador (BCI), permite que uma pessoa possa transferir comandos a um computador diretamente. Em vez de utilizar um teclado, mouse ou outro dispositivo de entrada, o utilizador desta interface simplesmente emite os comandos através de ondas cerebrais e o computador responde a eles (p. 3398).

Embora a interação cérebro-computador possa ser realizada sem o auxílio de dispositivos de entrada, como mouse e teclado, muitos jogos contam com esses mecanismos. As possibilidades para o uso do dispositivo não são apenas para execução de comandos, mas também como medidores de concentração e relaxamento.

Jogo de Interação Cérebro-Computador

Nesta pesquisa, optou-se por trabalhar apenas com os jogos que despertassem o interesse do usuário. Dentre os três jogos apresentados, dos quais dois utiliza apenas os recursos de medidor de concentração e relaxamento, sem o uso de dispositivos de entrada, e o terceiro que necessita do auxílio do mouse. Contudo, apenas Mindout, o terceiro jogo, despertou o interesse do usuário para que o mantivéssemos nas sessões posteriores.

O Mindout é um jogo em que o usuário assume o controle de uma esfera e deve usá-la para quebrar o máximo de tijolos possíveis. Conta com o auxílio de um mouse para que consiga direcionar a bola conforme desejado e, enquanto isso, deve manter seu nível de concentração elevado. A bola apresenta um campo de força que se expande conforme sua concentração aumenta, ficando mais destrutível ao atingir os tijolos, gerando mais pontos e, dessa forma, recompensando o usuário. Fazendo deste, um feedback visual positivo e compensatório. O jogo contém três níveis de dificuldade e, para cada nível, dez fases, totalizando trinta fases. Outra variação que o

jogo traz é na escolha entre três personagens, de modo que cada um apresenta uma forma particular de quebrar os tijolos.

Realidade Virtual

A Realidade Virtual (RV) é uma “interface avançada do usuário” para acessar aplicações executadas no computador, propiciando a visualização, movimentação e interação do usuário, em tempo real, em ambientes tridimensionais gerados por computador. (Kirner, C. e Siscoutto R., 2007).

O OSVR Hacker Dev(Figura 2) é uma espécie de óculos de realidade virtual com código aberto para outras tecnologias de diferentes marcas e empresas, o que possibilita a combinação de diferentes tecnologias de forma universal, como com o OSVR e o Leap Motion.



Figura 2. OSVR Hacker Dev.

Fonte: Clipset Razer OSVR.

O Controlador Leap Motion (Figura 3) é um pequeno dispositivo com sensor de movimento capaz de realizar comandos no computador, sendo capaz de captar o movimento e a forma, das mãos e dos dedos, para então reproduzi-los virtualmente na tela do computador. Ambos, o Leap Motion e o OSVR, podem ser utilizados de modo independente, não exigindo o acompanhamento um do outro para funcionarem. Entretanto, o conjunto torna a experiência ainda mais tangível. O dispositivo consiste em duas câmeras e três LEDs infravermelhos.



Figura 3. Dispositivo Leap motion em uso.

Fonte: Catalogosp Mouse e teclados

Jogos para Leap Motion

Vintrun Air

Este jogo utiliza o aparelho que identifica os movimentos da mão onde o jogador deve guiar, através de movimentos, uma esfera, para que ela passe sem cair pelo trajeto. O usuário deve passar por diversos desafios que dificultam seu objetivo. Ao final, o jogo elabora uma pontuação a partir do tempo de realização e da quantidade de tentativas e erros.

Joca

Através do posicionamento da mão, o jogador controla um personagem que plana dentro de um vale. Com agilidade o jogador deve desviar de obstáculos que aparecem a sua frente e coletar moedas espalhadas pelo trajeto. O jogador também pode colocar a mão a frente para aumentar a velocidade do personagem ou baixá-la para sobrevoar a água.

Escape velocity

Neste jogo é usado apenas uma mão. O jogador é capaz de controlar uma nave e disparar projéteis ao fechar a mão. O jogo consiste em 3 modalidades uma delas sendo multiplayer, em cada uma delas se encontra diferentes obstáculos e com o objetivo de conseguir a maior distância possível ou derrotar naves inimigas que surgem pelo caminho.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa e explicativa, utilizando tecnologias já existentes como auxílio na resolução de dificuldades específicas do participante, identificadas por meio de análises de acessibilidade. Através de uma pesquisa-ação, foram realizadas intervenções de forma participativa entre pesquisadores e participante. Conforme Prodanov (2013) "A pesquisa-ação acontece quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade [...] Pesquisadores e pesquisados podem se engajar em pesquisas bibliográficas, experimentos etc., interagindo em função de um resultado esperado." (p.65). Ainda, segundo o mesmo autor, "a pesquisa-ação não se refere a um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação, os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados." (p.66). A fim de proporcionar novos recursos de auxílio ao participante em seu atual processo de reabilitação.

Resultados e Discussão

A intervenção para a presente pesquisa iniciou-se um ano e dois meses após sua lesão medular, conforme descrito acima. No primeiro momento, foi feita uma análise quanto as possibilidades de atividades e recursos que seriam possíveis de serem trabalhados. Para que os movimentos do usuário estivessem dentro do mapeamento do controlador Leap Motion, foi utilizado um apoio de superfície plana para aproximar o dispositivo do participante.

Pelo fato do participante não conseguir movimentar os dedos, ou fechar o punho houve uma grande redução na variedade de jogos acessíveis. Ambos os jogos que mais atenderam às suas necessidades, Joca, Vintrum Air e Escape Velocity, exigiam o uso de apenas um braço. Fechar o punho ou fazer a pega com os dedos anelar e indicador foi identificado como um movimento difícil de ser realizado. Dentre os jogos apresentados apenas Escape Velocity necessita do movimento de fechar o punho, a fim de disparar projéteis. Embora não seja uma ação necessária para cumprir com o objetivo do jogo, acaba por limitar a experiência do usuário.



Figura 7: Participante utilizando o dispositivo Leap Motion enquanto joga Vintrun Air.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro fator que facilitou ao usuário na execução das atividades foi a simplicidade dos movimentos. Ambos exigem que o usuário mantenha sua mão em posição horizontal, sem necessidade de girá-la ou curvá-la.

Dentre os jogos aplicados, nenhum apresentou uma interface acessível para que o usuário em estudo jogasse de modo independente. Ações como seleção de personagem ou de nível, por exemplo, se tornam complexas, por exigirem um nível mais elevado de precisão. Outra dificuldade que o usuário enfrentou é o tempo necessário para selecionar o item desejado. Consequentemente, ele acaba selecionando outros itens, os quais não são seu objetivo. Esses detalhes influenciam na experiência de autonomia do usuário.

Outra dificuldade identificada no jogo Joca esteve na coleta de moedas localizadas nos cantos superiores da tela, por exigir a execução de um movimento mais extenso do que o usuário está apto a realizar. O tamanho da área mapeada pelo Leap Motion, fisicamente, vai sempre influenciar em seu mapeamento virtual. Logo, o mapeamento de uma área física maior, aumentará a precisão e a estabilidade do jogo. Porém, exigirá movimentos mais amplos por parte do usuário. Em contra partida, mapeamentos físicos menores reduzirão a precisão da ação, ocasionando pequenos tremores.

Ao iniciarmos a intervenção com os jogos de Interação Cérebro-Computador(ICC), o que mais chamou a atenção do participante foi Mindout, por apresentar uma maior interatividade, varie-

dade de fases e por exigir controle motor para cumprir com os objetivos do jogo. Como o mouse tradicional não está acessível a sua condição atual, foi apresentado duas opções de mouse adaptado: Mouse Estacionário de Esfera e o Mouse e Teclado Especial RCT-Barban.

O mouse Estacionário de Esfera(figura 4), assim como no mouse tradicional, conta com dois botões responsáveis pela ação de clique direito e esquerdo, no entanto apresenta um botão ergonômico. O dispositivo conta com uma esfera em seu centro com 7 cm de diâmetro que possibilita o movimento do cursor.



Figura 4. Mouse Estacionário de Esfera da Infogrip.

Fonte: Elaborada pelo autor.

O Mouse e Teclado Especial RCT-Barban (figura 5) pode ser usado como mouse ou como teclado. Para o teste de adaptabilidade, foi usado como mouse adaptado. O dispositivo conta com um total de sete botões, dos quais quatro deles, representados pela cor verde, são destinados para o controle do cursor, outros dois, azul e cinza, para o clique do botão esquerdo e direito, e o último, na cor vermelha, que é destinado para a seleção de itens, necessitando o uso combinado com os botões verde e azul. Conta com um botão de giro no canto superior direito responsável por regular a sensibilidade do cursor.



Figura 5. Mouse e Teclado Especial RCT-Barban.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentre as opções citadas, a que se mostrou mais compatível com suas necessidades foi o mouse adaptado estacionário de esfera. O resultado foi obtido através da escolha do próprio usuário. Esse mouse adaptado apresenta movimento mais rápidos e versáteis, uma vez que existe a possibilidade de mover o cursor em direções diagonais. Diferente do mouse adaptado RCT que, para selecionar o objetivo, é necessário a execução de dois movimentos. Outro fator que foi determinante para sua escolha, foi a largura do RCT que excedeu o alcance motor do usuário, dificultou na execução de sua ação. Ele apresentou dificuldade para pressionar o botão esquerdo, necessário no decorrer do jogo. No entanto, o mouse estacionário de esfera conta com duas entradas para plugue P2, o que permite a conexão de dois acionadores de pressão (figura 6). Esses acionadores substituem o clique do mouse e facilitam na interação do usuário com o jogo.



Figura 6. Mouse Estacionário de Esfera com o acionador de pressão.

Fonte: BIGTrack Supermouse with Sockets.

As intervenções com o OSVR Hacker Dev proporcionaram diversas experiências ao usuário. Neste sentido, foram realizadas atividades de simulações de jogos de ação, vôo, mergulho, montanha russa, corrida, paraquedismo, dentre outros. O usuário participou de uma tour virtual ao museu de história Julio de Castilhos, que aborda a história do estado do Rio Grande do Sul. Em todas as atividades de realidade virtual realizadas, optou-se pelo uso de fones de ouvido para intensificar a imersão no jogo.



Figura 6. Atendimento com Óculos OSVR.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerações finais

Foram realizadas diversas experiências com realidade virtual, envolvendo atividades onde o usuário pode experimentar alturas bem elevadas, como em montanhas russas, paraquedismo e alta velocidade. Na atividade onde o personagem realizava saltos com alto impacto em montanhas rochosas bem elevadas, o participante solicitou que parássemos o vídeo. Ele mencionou que se sentiu muito mal por se ver em uma altura tão elevada e que desmaiaria se não tivéssemos intervindo retirando os óculos de RV. Ao conversar com a estudante de psicologia que o acompanha em todas as suas sessões, ele informou que, após seu acidente, havia desenvolvido medo de altura. No entanto, após sua única experiência negativa, ao ser questionado sobre como se sente em fazer parte desse projeto, comenta que sente-se muito bem e que gosta de participar. Em outro relato trazido pelo próprio participante, comenta que durante as atividades sente-se como se estivesse caminhando novamente e que sente-se muito satisfeito ao participar destas sessões com jogos.

Ao final, constatou-se que a realização de atividades interdisciplinares envolvendo os cursos de design, fisioterapia, jogos digitais e psicologia, trouxeram contribuições no processo de realibitação de uma pessoa com lesão medular. Visto que, os jogos proporcionaram experiências importantes para a recuperação do seu desenvolvimento motor a partir dos movimentos exigidos durante a interação com a plataforma digital.

Referências bibliográficas

- Amazon Leap Motion controller. Consultado em : <https://www.amazon.com/Leap-Motion-Controller-Packaging-Software/dp/B00HVVYBWQO> Acesso em: 05/07/2018
- Clipset Razer OSVR. Disponível em : <https://clipset.20minutos.es/razer-osvr-el-visor-de-realidad-virtual-ces2015/> Acesso em: 05/07/2018
- Faria, T. J. F. da S.. Interfaces cérebro-computador - Utilização do Emotiv EPOC para controlar software lúdico. Porto, Outubro de 2014. Consultado em: <https://core.ac.uk/download/pdf/47141329.pdf> A
- Heidrich, R. de O.; Branco, M. A.; Mossmann, J. B.; Schuh, A. R.; Jensen E. *Jogos digitais para interação com brain computer interface para auxiliar no processo de inclusão escolar de pessoas com paralisia cerebral*. Outubro, 2016. Num. 2, vol. 9. Consultado em <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2016/0292.pdf>
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo Demográfico 2010. Características Gerais da População, Religião e Pessoas com Deficiência*. Censo demogr.. Rio de Janeiro, p.1-215, 2010. ISSN 0104-3145. Consultado em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religio_deficiencia.pdf
- Infogrip BIGtrack Trackball Mouse Consultado em : <https://latestgaminggadgets.wordpress.com/2010/08/27/infogrip-bigtrack-trackball-mouse-2/> Acesso em: 05/07/2018
- Kirner, C. e Siscoutto, R. Livro do Pré-Simpósio IX Symposium on Virtual and Augmented Reality (2007). Realidade Virtual e Aumentada: Conceitos, Projeto e Aplicações (pp. 7). Petrópolis, RJ. ISBN: 85-7669-108-6. Consultado em: http://www.de.ufpb.br/~labteve/publi/2007_svrps.pdf
- Ministério da Saúde. Diretrizes da Atenção à Pessoa com Lesão Medular. Brasília, 2013. Consultado em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_lesao_medular.pdf
- NeuroskyIntroductory Guide to EEG & BCI for Entertainment. 2015. Consultado em <http://neurosky.com/resource/introductory-guide-to-eeeg-bci-for-entertainment/>

Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª edição. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil 2013. ISBN 978-85-7717-158-3. Consultado em:

<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>

Wolpaw J., Birbaumer N., Heetderks W., McFarland D., Peckman P., Schalk G., Donchin E., Quatrano L., Robinson C., Vaughan T. Brain Computer Interface Technology: A Review of the First International Meeting, 2000. 164 – 173. Jun 2000. 1063-6528. Consultado em

<https://ieeexplore.ieee.org/document/847807/>

Pictogramas na literatura inclusiva

Claudia Elisete Kellermann - Universidade Feevale, Brasil. claudiaekelleermann@gmail.com

Luis Vicente – IPLeiria, Portugal. luis.s.vecente@ipleiria.pt

Regina Heidrich - Universidade Feevale, Brasil. RHeidrich@feevale.br

Célia Sousa - CICS.NOVA.IPLeiria – Iact, Portugal. celia.sousa@ipleiria.pt

Resumo

O estudo dos formatos aplicados de pictogramas para literatura infantil tem por objetivo identificar facilitadores da leitura para crianças com défice intelectual e baixa visão. A produção literária em múltiplos formatos para promover a inclusão de crianças com NEE (necessidades educativas especiais) nos leva a investigar os caminhos e resultados do que está sendo feito. Os livros infantis com pictogramas ainda são poucos e com formatos e tamanhos diversificados. Um levantamento da biblioteca infantil inclusiva, disponível no CRID (Centro de Recursos para Inclusão Digital) da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal, nos permitiu conhecer os dados das medidas de ilustrações dos pictogramas nas obras já produzidas. A partir dos resultados, experimentamos as medidas de estudos com um grupo de crianças atendidas no CRID para perceber a percetividade dos textos com pictogramas e qual o formato, medidas e espaçamento que os torna de mais fácil a compreensão na leitura. Este formato de literatura conhecido como “multiformato”, ou múltiplo formato precisa ser mais explorada por uma forma importante de desenho inclusivo ou universal na literatura infantil.

Palavras-chaves: Pictogramas, Comunicação Aumentativa, Inclusão

Abstract

The study of the applied formats of pictograms for children's literature aims to identify reading facilitators for children with intellectual deficit and low vision. Literature production in multiple formats to promote the inclusion of children with SEN (special educational needs) have led us to investigate the paths and results of what is being done on the subject. Children's books with pictograms are still few in numbers, size and shapes. A survey at the inclusive children's library, available at the CRID (Center for Digital Inclusion Resources) of the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria, Portugal, has helped us to know the data on pictograms illustrations in the works already produced. From the results, we tried to apply the measures of studies on a group of children attending the CRID, in order to understand the perceptivity of the texts with pictograms and in what format, measurements and spacing makes reading comprehension easier. This format of literature known as "multiformat", or multiple format needs to be further explored as an important form of inclusiveness and of universal design in children's literature.

Keywords: Pictograms, Incremental Communication, Inclusion

1 Introdução

O direito das pessoas com deficiências tem alcançado alguns importantes avanços, especialmente após o compromisso internacional assinado por 88 países e 25 organizações governamentais em 1994; a Declaração de Salamanca. Esta declaração afirma que;

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

[...] Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. (Salamanca, 1994, p.p. 8,9)

A partir desta premissa, a produção de material didático e literatura deve ser oferecida em múltiplos formatos de forma a garantir que todos tenham acesso ao mesmo currículo adaptado às suas necessidades, a proposta de desenho inclusivo aplicada na literatura infantil. Segundo Correia, mestre em Sistemas de Tecnologia da Informação "Entende-se por Desenho Inclusivo ou Universal um conjunto de preocupações, conhecimentos, metodologias e práticas que visam a percepção de espaços, produtos e serviços utilizáveis com eficácia" (Correia et al., 2012).

O presente estudo dos pictogramas na literatura infantil tem por objetivo estabelecer as medidas mínimas adequadas para facilitar a leitura para pessoas com déficit intelectual e baixa visão. "A definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e a intensidade de comprometimentos das funções visuais" (MEC, Ministério da Educação, Brasil, 2007) Existem algumas recomendações específicas para escrita impressa para baixa visão. De acordo com o MEC, livro acessível deve "[...] ser concebido como um produto referenciado no modelo de desenho universal." (MEC, Ministério da Educação, Brasil, 2007).

Na sociedade em que vivemos, a escrita é um bem essencial à comunicação, uma ferramenta indispensável no cotidiano de qualquer pessoa. O desenvolvimento de pessoas com deficiência sensorial ou intelectual necessita de apoio humano e de material específico que permita o aprendizado da leitura. O papel da imagem em forma de pictogramas é fundamental na apropriação do conhecimento para crianças com dificuldades de aprendizagem.

O uso de SPC (Símbolos Pictográficos de Comunicação) é indicado para auxiliar pessoas com dificuldades de fala. A utilização de formas não verbais de comunicação permite que pessoas com dificuldades transitórias ou permanentes se expressem e comuniquem suas necessidades. O SPC caracteriza-se pelos seus símbolos maioritariamente iconográficos, de traço negro em fundo branco com imagens coloridas ou não. Existem muitos softwares que permitem o acesso a linguagem aumentativa ou alternativa sendo utilizados em diversos países com grande variedade de símbolos permite a elaboração de tabelas e quadros de comunicação. De acordo com Correia a escrita com símbolos destina-se a pessoas de todos os níveis de educação.

Os símbolos podem ajudar diferentes tipos de utilizadores e serem motivo de inclusão. Entre outros assinalamos:

- Crianças com até 6 anos que ainda não utilizam a linguagem escrita podem começar a ler, reconhecer e ordenar símbolos para comunicar ideias.
- Crianças com dificuldades de reconhecimento de palavras, soletração ou compreensão ou que, simplesmente, necessitem de motivação para escrever, podem ser estimuladas através das imagens, símbolos e do som (por exemplo, crianças com dislexia).
- Adultos e jovens com dificuldades de aprendizagem podem utilizar símbolos como forma de acesso à leitura e à escrita, adquirindo assim independência e autonomia.
- Pessoas que utilizam sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) como recurso normal para a comunicação. (Correia et al., 2012, p.267)

O software utilizado no CRID, para criar tabelas e livros de comunicação aumentativa, é o Boardmaker: um programa de computador que possui um banco de dados gráfico contendo os mais de 11.700 [Símbolos de Comunicação Pictórica - PCS](#). Cada um destes símbolos, são ilustrações que representam uma palavra, ao agrupar em linha as ilustrações temos uma frase. Este programa e outros softwares semelhantes permitem que textos de livros sejam reescritos com o uso as imagens dos pictogramas, impressos com distribuição gráfica, cores e tamanhos adequados a leitura.

2 Metodologia

Utilizamos como recurso metodológico a coleta/recolha de dados e a pesquisa bibliográfica em torno de questões relacionadas à leitura, à literatura inclusiva e à deficiência visual. Catalogação e avaliação dos livros inclusivos já publicados disponíveis na biblioteca do CRID. Medição dos pictogramas aplicados nos livros impressos disponíveis no CRID.

Segundo o manual do atendimento especializado do MEC:

Na escola, os professores costumam confundir ou interpretar erroneamente algumas atitudes e condutas de alunos com baixa visão que oscilam entre o ver e o não ver. Esses alunos manifestam algumas dificuldades de percepção em determinadas circunstâncias tais como: objetos situados em ambientes mal iluminados, ambiente muito claro ou ensolarado, objetos ou materiais que não proporcionam contraste, objetos e seres em movimento, visão de profundidade, percepção de formas complexas, representação de objetos tridimensionais, e tipos impressos ou figuras não condizentes com o potencial da visão. (MEC, p. 18)

Considerando que os pictogramas podem se enquadrar como um recurso não ótico para baixa visão, experimentamos as medidas mais usadas nas literaturas para verificar a qualidade este recurso. Segundo a pedagoga Celia, "Os recursos não óticos são aqueles que melhoram a função visual sem o auxílio de lentes ou promovem a melhora das condições ambientais ou posturais para a realização das tarefas ".(Célia,2010) Percebemos entretanto que depende do grau de baixa visão, e pode requer o auxílio de lentes, mesmo que aplicado os meios para melhora indicados. Os meios mais utilizados são trazer o objeto mais próximo ao olho, aumentar o tamanho do objeto, usar cores de fundo não refletivas, aumentar o tamanho da fonte ou imagem.

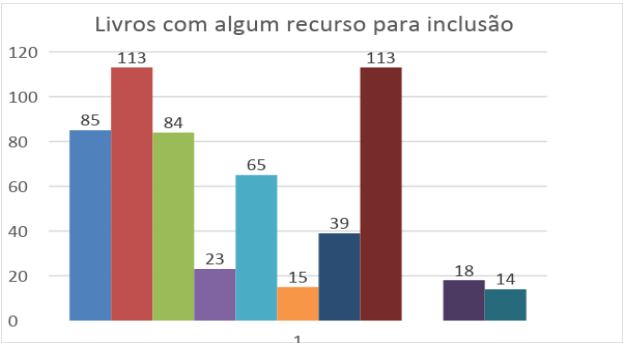
Com estes dados, realizamos estudos com crianças atendidas no CRID para determinar qual o formato, medidas e espaçamento que torna mais fácil a compreensão dos pictogramas como forma de inclusão na leitura.

2.1... Biblioteca inclusiva

A Biblioteca infantil disponível no CRID, conta no momento com cerca de 180 livros. Com destaque para os livros educativos e interativos que tem por objetivo auxiliar na aprendizagem da leitura, matemática, estudos do meio e comportamento. Livros que promovem estímulos sensori-

ais nas crianças auxiliando em seu desenvolvimento. Os livros adaptados, com pictogramas são os objetos desta investigação.

Em um levantamento e classificação da biblioteca inclusiva disponível no CRID, pudemos investigar os formatos e medidas mais usados nos livros já publicados. Os livros com pictogramas, foram separados e medidos quadrados ou retângulos de pictogramas de todos. Um total de 113 livros foram identificados como inclusivos conforme figura 1.



- 1-LITERATURA
- 2-EDUCATIVO
- 3-PICTOGRAMAS
- 4-BRAILLE
- 5-INTERATIVO
- 6-AUDIO
- 7-OBRA ADAPTADA
- 8-LETRA AUMENTADA
- 9-LINGUA GESTUAL
- 10-TEXTURAS

Figura 1 Gráfico dos livros inclusivos. Fonte: autora
Gráfico em barras com os números de livros, divididos em 11 categorias. Cada barra mostra o número de exemplares de cada categoria e as categorias listadas ao lado.

Os 84 livros com pictogramas foram direcionados para nova avaliação. Os pictogramas foram medidos em todos os livros. Conforme figuras 2 e 3 identificou-se dezanove medidas e formatos diferentes e catorze livros em que havia diferenças nas medidas de uma página para outra no mesmo livro, estes foram excluídos.

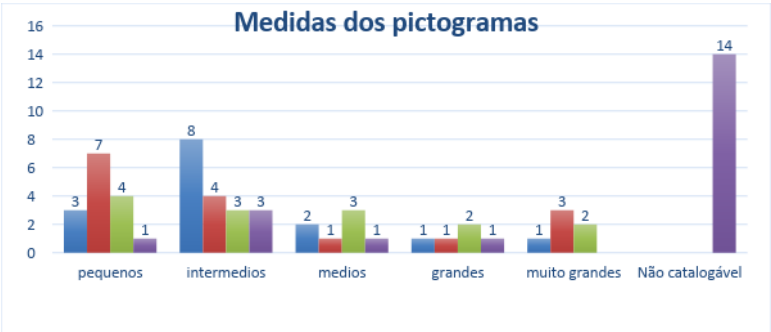


Figura 2 Gráfico das quantidades de medidas de pictogramas, separada por 5 grupos. Fonte: autora

Medidas dos pictogramas encontradas nos livros.

Pequenos	Intermédios	Médios	Grandes	Muito Grandes
2x2	3 x 3	3 x 4	3,5 x 5	5,5 x 6,5
2,5x2,5	3 x 3,5	4 x 4	4 x 4,5	6 x 6
2,7 x 2,7	3,5 x 3,5	3,5 x 4	4,5 x 4,5	7 x 7
2,5 x 3	2,7 x 3,3	2,5 x 5	5,5 x 5,5	

Figura 3 Medidas referentes em cada um dos 5 grupos dos pictogramas. Fonte: autora
A análise dos resultados determinou a escolha das medidas que foram oferecidas ao grupo de voluntários. Foram escolhidos 2 formatos mais utilizados e 2 formatos maiores de apoio para casos específicos de não identificação da ilustração dentro dos quadrados.

2.1.1... *Investigação com as medidas mais usadas.*

Com a catalogação das medidas dos pictogramas pode-se identificar as medidas mais usadas. As duas de maior número foram: oito livros com pictogramas de 3,00 cm por 3 cm e sete livros com pictogramas em quadrados de 2,5 cm por 2,5 cm.

Os pictogramas do livro já adaptado: O VERDINHO SONHADOR de Célia Sousa foram utilizados para uma pesquisa qualitativa dos resultados da investigação dos livros adaptados. Foram impressas quatro diferentes páginas do livro em quatro diferentes medidas. As medidas identificadas como mais usuais em livros infantis atualmente, foram impressas em 4 páginas identificadas como: modelo A, modelo B, modelo C e modelo D, conforme figuras 4,5 6 e 7 abaixo.



Figura 4 modelo A, página 1 do livro o Verdinho Sonhador. Fonte: autora.

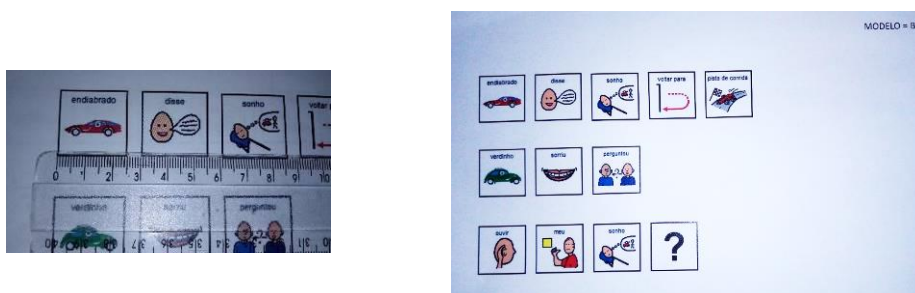


Figura 5 modelo B, página 2 do livro o Verdinho Sonhador. Fonte: autora

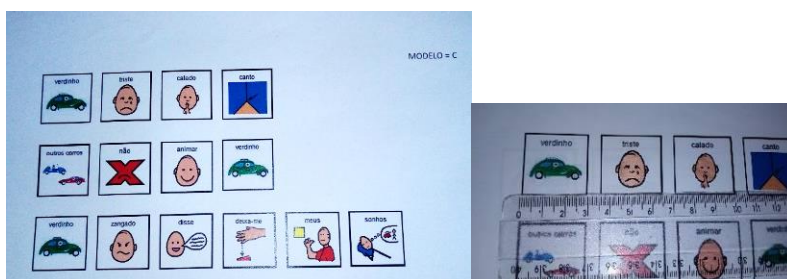


Figura 6 modelo C, página 3 do livro o Verdinho Sonhador. Fonte: autora

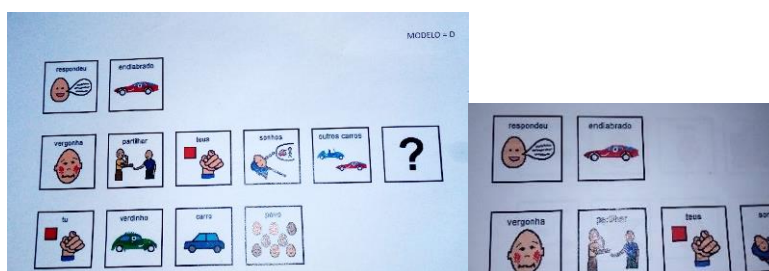


Figura 7 modelo D, página 4 do livro o Verdinho Sonhador. Fonte: autora

Estas quatro páginas foram oferecidas a um grupo de 32 Jovens e Adultos que utilizam a estrutura física e tecnológica do CRID para a aprendizagem. Após a leitura dos pictogramas, um questionário foi respondido pelos voluntários.

No questionário (figura 8) foi registrado as iniciais do nome, idade escolaridade, capacidade de leitura e avaliado três fatores;

- 1- Facilidade ou dificuldade de leitura.
- 2-Tamanho dos quadros.
- 3-Tamanho dos desenhos/ilustrações.

Prezado amigo!

Este questionário não é obrigatório, mas a sua opinião é MUITO IMPORTANTE.

Solicito, então, que você LEIA AS FOLHAS COM DESENHOS OFERECIDAS e responda as perguntas.

As informações são sigilosas e servem para o trabalho que está a ser desenvolvido em parceria com o Instituto Politécnico de Leiria e a Universidade FEEVALE (Brasil). Muito obrigado.

Iniciais:

Idade:

Escolaridade:

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

Grau de Dificuldade de leitura:

Modelo aplicado: A ☐ B ☐ C ☐ D ☐

DE ACORDO COM A LEITURA, A FOLHA QUE VOCÊ RECEBEU, É:

2. FÁCIL DE LER:

SIM ☐ POUCO ☐ NÃO ☐

3. OS TAMANHO DOS QUADROS:

BOM ☐ MÉDIO ☐ MAU ☐

4. TAMANHO DOS DESENHOS:

BOM ☐ MÉDIO ☐ MAU ☐

PARECER de leitura:

Figura 8. Questionário realizado com os voluntários. Fonte: autora

2.1.2... voluntários

O grupo de voluntários foi composto de crianças, jovens e adultos de idades entre nove e cinquenta e dois anos (figura 9). Todos são usuários dos serviços de inclusão digital oferecido pelo CRID a comunidade de Leiria.

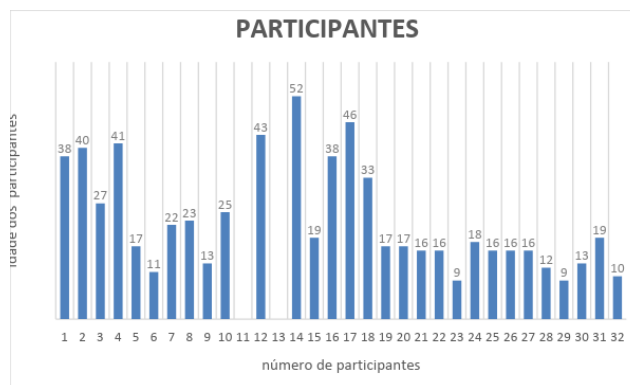


Figura 9 Gráfico com a idade dos participantes. Fonte: autora.

Este grupo que foi composto por 17 mulheres e 15 homens, identificou-se que 72 % sabem ler e 38% não sabem, conforme figuras 10 e 11.



Figura 10 Gráfico de gênero. Fonte: autora.

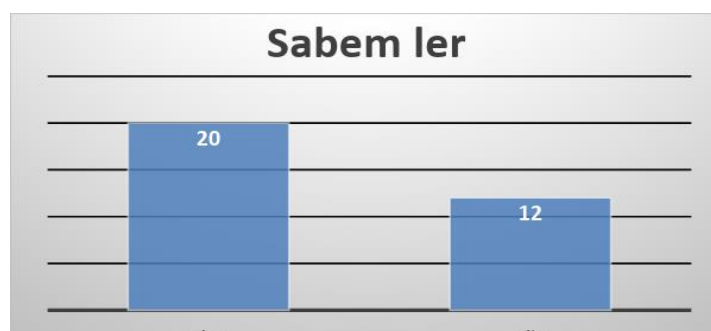


Figura 11 Gráfico do saber ler: 20 sim e 12 não. Fonte: autora.

3 RESULTADOS

Analisando os resultados da leitura dos pictogramas pelo grupo de 32 voluntários conclui-se que as medidas de 2 centímetros é a medida mínima para facilitar a leitura da maioria.

3.1. Facilidade de leitura

Todos os participantes conseguiram ler os pictogramas, sendo que 25 % teve algumas dificuldades de nominar algumas das imagens. Figura 12

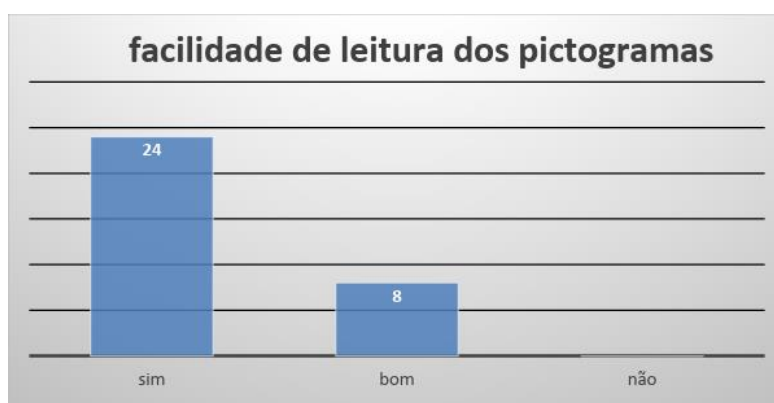


Figura 12 - Gráfico grau de dificuldade para ler pictogramas. Fonte: autora.

3.1.1 Facilidade de percepção.

Com relação ao formato, 77,5% participantes conseguiram ver os quadrados dos Pictogramas e 12,5 % tiveram algumas dificuldades de ver nestas medidas de 2x2cm sendo necessário oferecer outra medida maior. Figura 13.

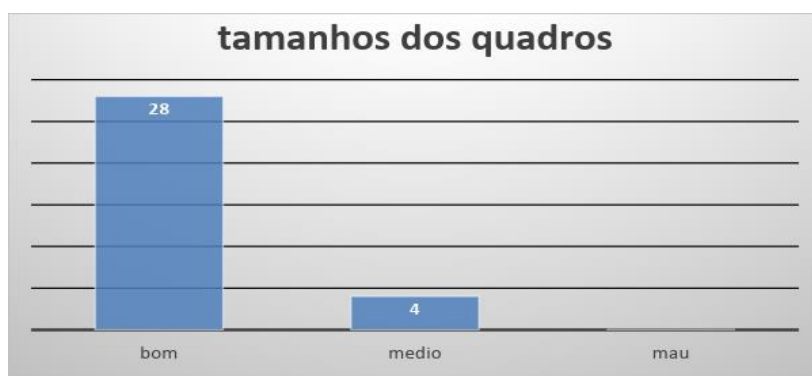


Figura 13 - Gráfico de dificuldade de percepção. Fonte: autora.

3.1.2 Tamanho das imagens nos pictogramas

Os tamanhos das imagens pictogramas dentro dos Quadrados também foi bem percebida por 81% do grupo e 19 % teve algumas dificuldades de leitura. Figura 14.

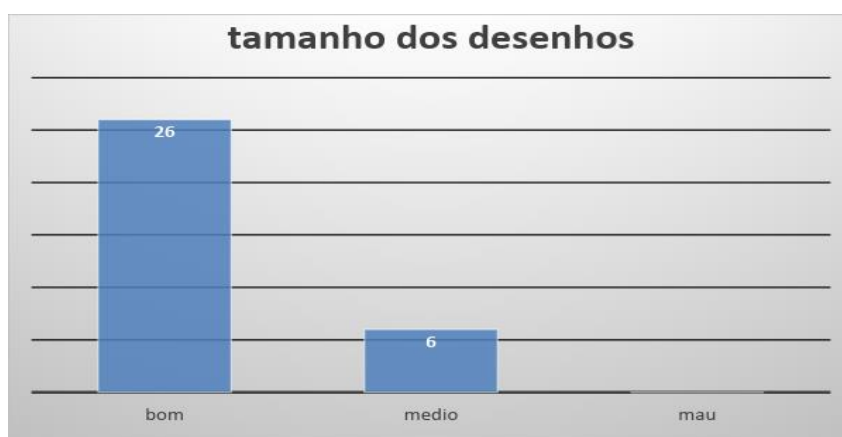


Figura 14 Gráfico tamanho dos desenhos dentro do quadrado. Fonte: autora

4 Conclusão

Analisando os resultados da leitura dos pictogramas pelo grupo de 32 voluntários conclui-se que as medidas de 2 centímetros é a medida mínima para facilitar a leitura da maioria. Este grupo, de pessoas com deficit intelectual e baixa visão, nos deu uma pequena visão das facilidades e das dificuldades de leitura no formato da comunicação aumentativa.

As dificuldades apontadas por 25 % dos participantes, se mostrou uma dificuldade pontual de 4 signos utilizados, as seguintes imagens; "velho", "sábado", "todos" e "limpava", do modelo A. Os pictogramas com as imagens "velho" e "todos" foram os signos mais difíceis de identificar corretamente pela maioria. Considerando que os pictogramas são ensinados para as crianças da mesma forma que se ensina a escrita, podemos concluir que não é de grande relevância a não identificação de alguma imagem por pessoas que nunca leram pictogramas.

Esta pesquisa se ateve a questão relativa ao tamanho dos pictogramas nos livros, um fator importante se considerarmos que a quantidade de imagens para formar uma palavra em uma linha numa folha A4 é limitada. Cada imagem significa uma palavra, desta forma podemos formar apenas frases curtas, e o entendimento desta palavra/imagem deve ser correto para que o conteúdo faça sentido.

Entretanto entendemos que mais investigações são necessárias para que livros múltiplos formatos se tornem um avanço eficaz, sejam conhecidos, produzidos e oferecidos as crianças, diminuindo as barreiras da inclusão. Este é o caminho para a adequação de livros ao design universal, que tem por premissa que os produtos sejam concebidos para todos os usuários.

Desta forma podemos considerar que este recurso inclusivo é extremamente importante na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento da educação e cultura para pessoas com necessidades educativas especiais. O acesso a literatura com o uso de pictogramas da comunicação aumentativa ainda é recente e desconhecido para a maioria das pessoas. São poucos livros com este recurso, e geralmente em instituições que atendem este público. Desejamos que este recurso possa ser encontrado pelos usuários no comércio, para isso precisa ser mais divulgado e utilizado por todos.

Agradecimentos

Ao Programa ABDIAS NASCIMENTO (Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento) Edital:nº 02/2014 - SECADI/MEC/CAPES, projeto SENSEBOOK - “Livros multissensoriais uma ponte entre continentes”, que no ano de 2017 me enviou em intercâmbio para Portugal, com a parceria entre a Universidade Feevale no Rio Grande do Sul, no Brasil e Instituto Politécnico de Leiria em Portugal. Deste intercâmbio nasce este estudo, o qual foi desenvolvido no CRID - Centro de Recursos para a Inclusão Digital, que tem por missão facilitar a participação dos cidadãos com necessidades educativas especiais na sociedade da informação e conhecimento.

Referências bibliográficas

- Brasil Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN. capítulo V da educação especial, Ministério da Educação. Brasília.
- Boardmaker (n.d.) Catálogo de produtos Bordmaker. de <https://mayer-johnson.com/collections/boardmaker-software>
- Célia (2010) Deficiência visual e educação, consultado em 15 janeiro 2018.
http://dvsepedagogia.blogspot.pt/2010/06/atendimento-ao-aluno-com-baixa-visao_30.html
- Coleção Paraná inclusivo(n.d.) Conhecendo a pessoa com deficiência.Consultado em 15 janeiro 2018. Disponível em;[www.desevolvimetosocial.gpr.gov.br/arquivos/file/divulgacao/Princlusivo Vol1 ok.pdf](http://www.desevolvimetosocial.gpr.gov.br/arquivos/file/divulgacao/Princlusivo%20Vol1%20ok.pdf)
- Correia, S. et al, (2012) Construindo as trilhas para a Inclusão. Gomes,M. (Organizador) 2 ed. Petrópolis RJ: vozes.
- Declaração de Salamanca, (1994) Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas portadoras de Deficiências. Salamanca, ONU.
- MEC Ministério da Educação (2007) Atendimento Educacional Especializado.Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf

Estudo exploratório para avaliar o SPC como ferramenta de comunicação aumentativa e facilitadora para crianças com Síndrome de Peter's Plus

Henrique Gil – Age.Comm – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. hteixeira-gil@ipcb.pt

Ana Pires –ESE- Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. amorgadinha@gmail.com

Catarina Ventura – ESE- Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. catarinaventuras-ter@gmail.com

Resumo:

O trabalho de investigação realizado, pretende compreender em que medida o Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC), sendo uma ferramenta de comunicação aumentativa, respeita os princípios fundamentais do desenho universal. A necessidade de averiguar da capacidade desta ferramenta enquanto código de linguagem visual não verbal, surge de um primeiro contacto com o SPC sem formação prévia, entendendo-se que poderiam existir dificuldades no recurso à mesma. Partindo da exploração dos conceitos de comunicação e desenho universal, analisou-se a usabilidade do SPC, numa perspetiva empírica. Desenvolveu-se e aplicou-se um estudo exploratório que pretende avaliar, em que medida um livro adaptado em SPC, pode ser uma ferramenta de comunicação aumentativa, capaz de facilitar a interpretação da obra por parte de crianças com Síndrome de Peter's Plus. O estudo foi realizado com uma criança de 10 anos com esta síndrome rara, que apresenta anomalias oculares, membros curtos, traços faciais característicos e atraso no desenvolvimento e ou incapacidade intelectual. Sem qualquer conhecimento prévio em SPC, realizaram-se 3 sessões, aplicando diferentes abordagens ao livro, com recurso a suportes analógico e digital. Explorou-se a capacidade de interpretação e avaliaram-se os resultados, concluindo-se que existe uma dificuldade significativa na interpretação. Entendeu-se que a perspetiva universalista do SPC, carece necessariamente de uma aprendizagem prévia.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa; Desenho Universal; Síndrome de Peter's Plus; Sistema de Símbolos Pictográfico para a Comunicação.

Abstract:

The research work carried out intends to understand in which way the Picture Communication Symbols System (PCS), as an augmentative communication tool, respects the fundamental principles of universal design. The need to ascertain the ability of this tool as non-verbal visual language code arises from a first contact with the PCS without previous training, understanding that there could be difficulties in using it. Starting from the exploration of the concepts of communication and universal design, the PCS's usability was analyzed from an empirical perspective. An exploratory study was developed and applied to evaluate the extent to which a book adapted in

PCS can be an augmentative communication tool capable of facilitating the interpretation of the work by children with Peter's Plus Syndrome. The study was performed with a 10-year-old child with this rare syndrome, who has ocular abnormalities, short limbs, characteristic facial features and developmental delay and / or intellectual disability. Without any previous knowledge in PCS, three sessions were carried out, applying different approaches to the book, using analog and digital supports. Interpretation capacity was explored, and the results were evaluated, concluding that there is a significant difficulty in interpretation. It was understood that the PCS's universalist perspective needs to be prior learning.

Keywords: Increasing Communication; Universal Design; Peter's Plus Syndrome; Picture Communication Symbols System.

Enquadramento Teórico

Comunicação, Comunicação Aumentativa, Desenho Universal e SPC

Etimologicamente, o conceito de comunicação, deriva do latim *communicare*, que significa "partilhar algo, pôr em comum". Portanto, a comunicação é um fenómeno inerente à relação que os seres vivos mantêm entre si, adquirindo e partilhando informação. O processo comunicativo implica a emissão de sinais (sons, gestos, indícios, etc.) com a intenção de dar a conhecer uma mensagem. Para que a comunicação seja bem-sucedida, o recetor deve ser capaz de decodificar a mensagem e de a interpretar. O processo reverte-se assim que o recetor responde e passa a ser o emissor (sendo que o emissor original passa a ser o recetor do ato comunicativo). A comunicação é um ato próprio da atividade mental, que deriva do pensamento, da linguagem e do desenvolvimento das capacidades psicossociais de relação. Os elementos que integram o processo comunicativo são: o código, conjunto de signos usado na transmissão e receção da mensagem; o canal, o meio pelo qual circula a mensagem; o emissor, aquele que emite a mensagem; e o recetor, aquele a quem é endereçada a mensagem. Para existir comunicação é necessário recorrer a um sistema de sinais. Esses sinais têm todos em comum uma forma material (a palavra escrita STOP, um semáforo com luz verde, a buzina de um automóvel), passível de ser apreendida pelos sentidos - o significante. E, uma forma não-material (obrigatório parar, posso avançar, cuidado), estritamente mental, inapreensível pelos sentidos - o significado. A esses sinais constituídos por um significante e um significado chamam-se signos.

A relação entre significante e significado é convencional derivando de um acordo tácito entre emissor e recetor, isto é, um conteúdo mental (significado) pode ser associado a diversos significantes. A título de exemplo, a ideia de "cadeira", é representada de diversas formas nas várias línguas (cadeira, *chair*, *chaise*...). O código da comunicação é o conjunto desses signos e de regras de utilização. A comunicação implica necessariamente que emissor e recetor conheçam o código utilizado, os signos e as respetivas regras de utilização. Entre o emissor e o recetor o que circula é o significante e o significado (conteúdo mental) que o emissor atribui a esse significante continua no interior do emissor. O significante suscita no interior do recetor um outro significado, semelhante, mas nunca idêntico ao do emissor. Nesta perspetiva, pode-se afirmar que é a partir da utilização que fazemos dos objetos, das coisas, daquilo que pensamos, que sentimos e que dizemos, ou seja "(...) em parte damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos. E, em parte, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano." (Hall, 1997, citado por Moro, 2016, p.54).

A linguagem, que é um processo cognitivo inerente a todo e qualquer ser humano pode não sofrer qualquer tipo de constrangimento, mas a comunicação em si pode ser condicionada. A criança que ainda não tem conhecimento da codificação da linguagem verbal escrita, tem nos grafismos o seu conhecimento linguístico e mesmo sem conhecer os signos que a compõem, realiza uma descodificação interpretativa meramente intuitiva. Na existência de um elevado défice de comunicação verbal, oral ou escrita, por limitação física ou cognitiva, o recurso a alguma forma de comunicação alternativa ou aumentativa, pode constituir-se como uma mais valia.

Segundo Gabrilli (2016), perante as potencialidades que um sistema de comunicação alternativa ou aumentativa pode ter, o desenho universal deve estar na génese do seu construto.

O desenho universal ou desenho para todos visa a conceção de objetos, equipamentos e estruturas do meio físico destinados a ser utilizados pela generalidade das pessoas, sem recurso a projetos adaptados ou especializados, e o seu objetivo é o de simplificar a vida de todos, qualquer que seja a idade, estatura ou capacidade, tornando os produtos, estruturas, a comunicação/informação e o meio edificado utilizáveis pelo maior número de pessoas possível, a baixo

custo ou sem custos extras, para que todas as pessoas e não só as que têm necessidades especiais, mesmo que temporárias, possam integrar-se totalmente numa sociedade inclusiva. O desenho universal deve obedecer a princípios básicos, dos quais se destacam: a) Utilização equitativa: pode ser utilizado por qualquer grupo de utilizadores; b) Utilização simples e intuitiva: fácil de compreender, independentemente da experiência do utilizador, dos seus conhecimentos, aptidões linguísticas ou nível de concentração; c) Informação perceptível: Fornece eficazmente ao utilizador a informação necessária, qualquer que sejam as condições ambientais/físicas existentes ou as capacidades sensoriais do utilizador. Neste sentido, o desenho para todos assume-se, como um instrumento privilegiado para a concretização da acessibilidade, extensível aos formatos que implicam a comunicação, seja ela aumentativa e/ou alternativa.

“A comunicação alternativa é qualquer forma de comunicação diferente da fala e usada por um indivíduo em contextos de comunicação frente a frente. Os signos gestuais e gráficos, o código de Morse, a escrita, entre outros, são formas alternativas de comunicação, ou seja, formas de comunicação complementar ou de apoio. A palavra “aumentativa” sublinha o facto de o ensino das formas alternativas de comunicação ter um duplo objetivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar, a escrever e/ou a ler”. (Tetzchner e Martinsen, 2002, citado por Pinheiro e Gomes, 2013, p.6065)

Considerando as limitações adquiridas pela incapacidade de aprender a ler e a escrever, associada a uma Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID), o domínio da fala como forma de comunicação pode não ser suficiente para preencher todas as funções comunicativas, impondo a necessidade de utilização de uma forma não oral complementar. A DID caracteriza-se por “(...) limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e dos comportamentos adaptativos expressadas nas habilidades adaptativas conceptuais, sociais e práticas [...] aparecendo até aos 18 anos”. (AAMR, 2002, citado por Morato & Santos, 2007).

Os elementos que constituem os sistemas de comunicação aumentativa são signos gestuais, gráficos e tangíveis. Os signos gráficos incluem todos os signos produzidos graficamente (Bliss, SPC, PIC, etc.) e estão frequentemente ligados ao uso de tecnologias de apoio para a comunicação, que vão desde as tabelas simples de apontar até aos equipamentos de suporte informático.

O Sistema SPC (Símbolos Pictográficos para a Comunicação) é o sistema gráfico para comunicação aumentativa mais usado a nível internacional e também em Portugal. Para o efeito, Freixo (2013, p.33) afirma:

"A versão portuguesa surgiu na sequência da tradução e adaptação ao português do sistema americano PCS (Picture Communication Symbols). É um sistema em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre um fundo branco. O sistema está traduzido em várias línguas e pode ser potenciado através da utilização de um software específico (Programa Boardmaker) que, sendo essencialmente uma biblioteca de símbolos do sistema SPC, permite a execução rápida e simples de tabelas e quadros de comunicação".

Síndrome de Peter's Plus

Esta doença rara e hereditária caracteriza-se por anomalias oculares, baixa estatura, fenda labial, com ou sem abertura no céu-da-boca, fenda palatina, características faciais distintivas e deficiência intelectual. A incidência deste distúrbio é desconhecida, mas estima-se que existam cerca de 80 pessoas com essa condição, em todo o mundo. É caracterizada por problemas oculares que ocorrem numa área na parte frontal do olho conhecido como segmento anterior. O segmento anterior consiste nas estruturas que incluem a lente, a parte colorida do olho, íris e a cobertura transparente do olho, córnea. Durante o desenvolvimento do olho, os elementos do segmento anterior formam estruturas separadas. Como resultado, a córnea está turva, opaca, o que causa visão turva. Quase metade dos indivíduos têm baixa visão no início da vida e cerca de um quarto são completamente cegos. Devido à falta de estimulação visual, alguns indivíduos desenvolvem "olho preguiçoso", ambliopia. A Síndrome de Peter's está frequentemente associada a outros problemas oculares, como o aumento da pressão dentro do olho (glaucoma), turvação da lente (catarata) e olhos muito pequenos (microftalmia). Na maioria dos casos, a Síndrome de Peter's é bilateral, o que significa que afeta ambos os olhos, embora o nível de comprometimento da visão possa ser diferente em cada olho. Em algumas pessoas com anomalia de Peter's, a turvação da córnea melhora com o tempo, levando à melhoria da visão, mas outras apresentam perda de visão que piora com o tempo. Todas as pessoas com Síndrome de Peter's Plus têm baixam estatura, o que é evidente antes do nascimento. A altura dos indivíduos do género mas-

culino em adultos, com essa condição varia de 141 a 155 centímetros, e a altura dos indivíduos do género feminino em adultas, varia de 128 a 151 centímetros. Também apresentam membros superiores reduzidos (rizomelia) e dedos das mãos dos pés também reduzidos (braquidactilia). As características faciais incluem testa saliente, orelhas pequenas e malformadas, olhos estreitos, longa área entre o nariz e a boca, filtro labial, e uma curva dupla pronunciada do lábio superior, arco do cupido. O pescoço também pode ser largo e com membranas. A fissura labial com ou sem fenda palatina está presente em cerca de metade das pessoas com essa condição. Os padrões de desenvolvimento, como andar e falar, estão atrasados na maioria das crianças. Os indivíduos mais afetados também têm deficiência intelectual que pode variar de leve a grave, embora alguns tenham inteligência normal. A gravidade das características físicas não prevê o nível de deficiência intelectual. Os sinais e sintomas menos comuns desta Síndrome incluem defeitos cardíacos, anomalias cerebrais estruturais, perda auditiva e anomalias renais ou genitais.

Estudo Exploratório

Enquadramento Prévio

A comunicação aumentativa/alternativa (CAA) é um processo que enfatiza formas alternativas de comunicação visando promover e desenvolver a fala e garantir uma forma de comunicação. No caso da criança do estudo, apesar de a linguagem verbal não estar comprometida, uma vez que ela adquiriu a capacidade de falar sem qualquer limitação, a não aquisição de competências de leitura e escrita, reduz significativamente a capacidade comunicativa. Ao não saber ler, a criança encontra-se limitada nas suas aquisições de expressão, pelo que o recurso a uma linguagem como o SPC, pode constituir-se como uma mais valia.

O estudo exploratório foi realizado, na escola que a criança frequenta, mas fora do contexto de sala de aula, em forma de apoio individualizado. Nas sessões realizadas estiveram presentes as duas investigadoras do trabalho e a criança. Refira-se que a criança conhece e tem uma relação de confiança com as investigadoras, estando previamente estabelecida uma empatia positiva e predisposição construtiva para o desenvolvimento das atividades que se apresentam. As três sessões realizadas decorreram separadamente, sendo uma por semana, ao longo de três semanas

consecutivas. Como base do trabalho exploratório, foi utilizada a obra de Shel Silverstein "A Árvore Generosa", que conta de uma forma simples a história do amor entre uma árvore e um menino. Em primeiro plano, está uma lição de consciência ecológica, numa relação de troca sincera e desinteressada. O grafismo da obra, registado apenas com traço preto é simples e escla- recedor, ilustrando todo o desenvolvimento da história.

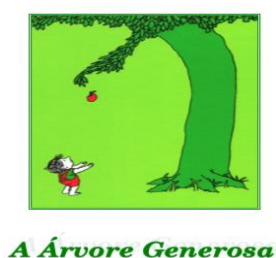


Figura 1. Ilustração da capa do livro de Shel Silverstein, "A Árvore Generosa".

1ª sessão

Foi realizada uma primeira sessão, apresentada à criança como hora do conto. Explicou-se à criança que lhe iria ser contada uma história e que era importante que ela estivesse atenta para a interpretar. A investigadora foi verbalizando pausada e expressivamente o texto da obra original "A Árvore Generosa", que levou em formato de papel A4. No decorrer desta leitura, a criança foi solicitando a visualização das imagens e simultaneamente foi-se pedindo a reinterpretação do que ouvira. A verbalização da história foi interrompida várias vezes, permitindo-se que a criança colocasse questões, ouvisse as respostas, associasse às imagens e assim entendesse a obra da melhor forma e ao seu ritmo. Ao longo da sessão, a criança esteve sempre mais focada nas imagens que exigia observar, do que na verbalização da história contada pela investigadora. No final da sessão, as investigadoras depreenderam pelas expressões orais da criança, que esta, apesar de não conseguir verbalizar a história que ouvira, com sequência e pormenor, entendera o seu conteúdo, dado que repondeu a perguntas de interpretação.

2ª sessão

Na segunda atividade, informou-se a criança que iria ver de novo a história da sessão anterior, mas que ela própria iria contar a história a partir do tablet. Foi-lhe apresentada a obra em suporte digital, em formato PDF, adaptada para linguagem SPC e explicou-se que a mesma história

tinha agora outros desenhos (símbolos pictográficos), que ali tinham sido colocados para a ajudar a recordar e recontar a história.

Desta adaptação em suporte digital, retiraram-se todas as palavras associadas aos símbolos pictográficos. Apesar da baixa visão da criança não lhe permitir reconhecer caracteres, e o próprio processo de aprendizagem da linguagem escrita, se encontrar numa fase muito embrionária, as investigadoras acharam por bem não apresentar grafismos de palavras, uma vez que, na tentativa de auxiliar a criança nas suas conclusões, as próprias poder-se-iam deixar influenciar pela presença das mesmas, condicionando assim o resultado da própria investigação.



Figura 2. Primeira sequência de símbolos pictográficos, conforme versão adaptada.

Fonte: Almas, L., A Árvore Generosa – *adaptação para SPC*, p.2

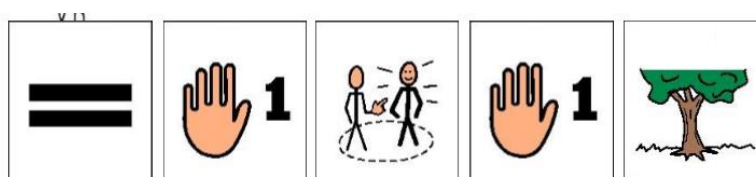


Figura 3. Primeira sequência de símbolos pictográficos, retirado o texto da versão adaptada.

Fonte: Almas, L., A Árvore Generosa – *adaptação para SPC*, p.2

Ao longo desta sessão, se por um lado foi evidente o maior interesse da criança pela história em virtude do suporte, também foi claro que a sessão foi mais regrada, exigindo uma maior orientação. A criança, devido à baixa visão, segurou o tablet com as duas mãos e fazia deslizar as páginas com o nariz, perdendo-se várias vezes na história e no seu próprio relato. De destacar que inicialmente, os símbolos pictográficos foram associados pela criança a “botões” digitais, fazendo com que esta, tivesse o impulso de verificar com o nariz se ao “clique” outra coisa poderia surgir. Inicialmente, para recontar a história, a criança seguiu as ilustrações originais, descrevendo apenas o que via, como se fossem partes autónomas e independentes. Alertada para o facto de que os pictográficos também contavam a história, a criança dirigiu o seu esforço para a interpretação

dos mesmos, mas sem conseguir dizer exatamente o que representavam. Na exploração das primeiras páginas verificou-se que, em alguns pictográficos a criança não hesitou e definiu corretamente o significado pretendido (figuras 4 e 5), mas noutros, evidenciou uma constante incerteza (figuras 6, 7 e 8), solicitando a colaboração das investigadoras. A falta de sentido e de certeza foi provocando na criança o gradual desinteresse e o abandono da atividade.



Figuras 4, 5, 6, 7 e 8. Símbolos Pictográficos do SPC.

Fonte: Almas, L., *A Árvore Generosa – adaptação para SPC*, p.2 e p.3

Descrição da Imagem: Os símbolos pictográficos das figuras 4 e 5, foram rapidamente interpretados pela criança, sem ajuda ou hesitações. Nestes dois casos a correspondência com o SPC foi completa. Os símbolos pictográficos das figuras 6, 7 e 8 não foram interpretados pela criança, deixando-a hesitante quanto ao significado das mesmas. Nestes três casos não se estabeleceu qualquer correspondência com o SPC.

3ª sessão

Na terceira e última sessão, as investigadoras apresentaram à criança a mesma história em suporte de papel. Fazendo referência à história já explorada anteriormente, foi-lhe solicitada uma palavra para cada um dos símbolos pictográficos. A criança, apesar de não saber escrever, fez questão de registar pelo seu punho algumas palavras (figura 9). A representação é por si só evidente da limitação expressiva da criança.



Figura 9. Símbolo pictográfico.

Fonte: Almas, L., *A Árvore Generosa – adaptação para SPC*, capa.

Descrição da Imagem: A fotografia apresenta o primeiro símbolo pictográfico do livro. Após a investigadora ter escrito (em baixo do símbolo pictográfico) o significado que a criança verbalizou, esta fez questão de “escrever” (em cima da árvore) o mesmo.

Posteriormente, no respetivo suporte, registou-se em linguagem verbal escrita a tradução dada pela criança perante os símbolos pictográficos apresentados. De salientar que a tarefa não foi concluída pelo facto desta evidenciar desinteresse e vontade em mudar de atividade. As investigadoras abandonaram a sequência de símbolos pictográficos e tentaram ainda recolher “legendas” para outros “desenhos”, mas sem sucesso.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Os resultados quantificam-se a partir da segunda e terceira sessões, uma vez que na primeira, pretendia-se que a criança conhecesse a obra e daí se aferisse a sua capacidade para a interpretar. Recorde-se que a criança com Síndrome de Peter’s Plus evidência baixa visão e dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, pelo que a perceber da sua interpretação, era fundamento necessário para a continuidade do estudo. A qualidade dos resultados da primeira sessão foi positiva, na medida em que, das expressões orais da criança, se concluiu que, apesar de não conseguir verbalizar a história que ouvira, com sequência e pormenor, entendera o seu conteúdo. Nas sessões seguintes, quantificaram-se os resultados, considerando-se a relação estabelecida entre: o número total de pictográficos analisados; o número de pictográficos que a criança interpretou corretamente, fazendo assim correspondência com o SPC; o número de pictográficos que a criança interpretou erradamente, ou seja, sem correspondência com o SPC; e, o número de pictográficos que a criança não interpretou de forma alguma. Os referidos resultados foram registados, compilados e apresentam-se da seguinte forma (tabela 1).

Tabela. 1. Dados obtidos nas sessões, por análise da correspondência aos pictográficos do livro “A Árvore Generosa”, adaptado em SPC, por Liliana Almas

	Nº. Pictográficos analisados	Nº. Pictográficos com correspondência ao SPC	Nº. Pictográficos sem correspondência ao SPC	Nº. Pictográficos sem qualquer tipo de correspondência	% com correspondência ao SPC
Total	58	24	20	14	Média 43,6%

Apesar do livro ter 43 páginas (no formato adaptado), a análise dos pictográficos foi feita pela criança até à página 15. Salienta-se que dos pictográficos registados com correspondência ao SPC, 5 tiveram ajuda das avaliadoras por se considerar que a dificuldade ocular da criança não permitia compreender certos pormenores do pictográfico. De salientar que ao se fazer referência a 58 pictográficos analisados, não se quer dizer que estes diferem entre si na totalidade. Ao longo da adaptação em SPC existem diversos símbolos pictográficos que se repetem e com significados diferentes, uma vez que dependem do contexto dado pela sequencialidade da história. Quanto ao objetivo da interpretação da história do livro, a criança não conseguiu construir a história pelos símbolos pictográficos porque, na tentativa de os interpretar e lhes conferir significado, dissociou-se dessa intenção.

Reflexão e Conclusões

O trabalho de investigação realizado, permitiu compreender em que medida o Sistema de Símbolos Pictográficos para a Comunicação (SPC) responde como ferramenta de comunicação aumentativa, concluindo-se que, com uma taxa de interpretação de aproximadamente 44%, existe uma dificuldade significativa, que limita a implementação do SPC numa perspetiva universalista. Objetivar uma implementação de sucesso, carece necessariamente de uma aprendizagem prévia. As investigadoras consideram que a capacidade do SPC enquanto código de linguagem visual não verbal, como ferramenta de comunicação aumentativa, não facilitou a interpretação do livro por parte desta criança com Síndrome de Peter's Plus. Reconhece-se que as dificuldades associadas a esta doença rara, constituem-se como barreiras naturais, mas o facto de a criança não se sentir segura na atribuição do significado e não conseguir relacionar a sequência interpretativa dos mesmos, contribuiu para a afastar da história, sendo precisamente desejável o invés. Tratando-se de um estudo de caso exploratório, aplicado apenas a uma criança, os resultados impelem a que sejam feitas intervenções semelhantes com um maior número de indivíduos e, se possível, com diferentes síndromes/limitações ao nível da comunicação. Contudo, tratando-se de um estudo de caso, reafirma-se que não é possível generalizarem as conclusões e que as mesmas

podem servir como potenciais indicadores a ter em atenção para futuras investigações nesta área.

Referências Bibliográficas

- CHOMSKY, N. (1994). O conhecimento a língua. Sua natureza, origem e uso. Lisboa: Caminho.
- FREIXO, A. (2013). A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico, *Dissertação em Ciências da Educação na Especialidade em Educação Especial*, Escola Superior de Educação João de Deus.
- GABRILLI, M. (2016). Desenho Universal – um conceito para todos. Company S.A., Brasil.
- ISADORA, M., HÉVILA, R., AFONSO, M., LUCIANO, P., ROBERTO, G. (2010) Anomalia de Peters, seus aspetos clínicos e terapêuticos: relato de caso, *Arq. Bras. Oftalmol.* 73(4): 367-9.
- MORATO, P. & SANTOS, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: a mudança de paradigma na conceção da Deficiência Mental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. IV série. Vol.14. pp. 51-5
- MORO, G. (2016) A Pictografia, Relações Culturais e Tecnológicas: A Iconografia Digital Como Modelo de Comunicação em Interfaces, XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Curitiba - PR – 26 a 28/05/2016
- MORO, G. (2016) Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas, *Rev. Estud. Comun.*, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 51-65.
- PINHEIRO, P. e GOMES, J. (2013) As TIC na comunicação aumentativa e alternativa. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2
- TETZCHNER, S., & MARTINSEN, H. (2002). Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Editora.
- PETER'S PLUS SYNDROME. <https://ghr.nlm.nih.gov/condition/peters-plus-syndrome> (acedido a 4jun2018)
- Resolução ResAP (2001) 1, Comité de Ministros do Conselho da Europa, *Resolução de Tomar*. Consultado em <http://www.inr.pt/uploads/docs/Edicoes/cadernos/caderno016.rtf> (acedido a 2jun2018)

O livro adaptado em SPC - Um recurso com utilização de tecnologia digital

Juliana Calvário – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. juliana.calvario@hotmail.com

Henrique Gil – Age.Comm - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. hteixeiragil@ipcb.pt

Célia Sousa - CICS.NOVA.IPLeiria –IACT, Portugal. celia.sousa@ipleiria.pt

Resumo:

Comunicar é uma capacidade inata de qualquer indivíduo. Em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), as interações interpessoais estão condicionadas, sendo fundamental proporcionar-lhes meios inclusivos de comunicação.

A investigação centrou-se na construção de livros adaptados com símbolos SPC e a sua aplicação junto de duas crianças com PEA. Pretendeu-se averiguar se estes recursos facilitam a inclusão destas crianças em atividades de leitura, bem como se promovem um maior desenvolvimento de competências comunicativas entre estas crianças e os seus pares, em comparação com o mesmo livro na sua versão original.

A metodologia consistiu numa investigação de carácter qualitativo, numa abordagem de estudo de caso, exploratório e descritivo. A investigação foi baseada no trabalho de campo, envolvendo as crianças e os livros adaptados. Realizaram-se sessões práticas junto das crianças, recolhendo-se as respetivas notas de campo. Posteriormente, entrevistaram-se os docentes de educação especial e titulares de turma das crianças.

Após a recolha, tratamento e análise dos dados aferiu-se que os livros adaptados foram estruturadores e facilitadores da comunicação, face ao livro na sua versão original. A reação comportamental e comunicativa das crianças perante o livro adaptado foi de maior participação e dinamismo, promovendo igualmente a inclusão de crianças com PEA nas atividades de leitura.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa; Leitura Inclusiva; Livros Adaptados; Perturbação do Espectro do Autismo.

Abstract:

Communicating is an innate ability of any individual. In children with Autism Spectrum Disorder (ASD), interpersonal interactions are conditioned, and it is essential to provide them with inclusive means of communication.

The research focused on books adapted with SPC symbols and their application with PEA. The aim was to find out if these resources facilitate the inclusion of these children in reading activities, as well as to promote a greater development of communicative competences between these children and their peers, compared to the same book in its original version.

The adopted methodology consisted in a qualitative research method, a case study, an exploratory and descriptive. The investigation was based on fieldwork, which involved two children and the adapted books. During the research process, there were held practical sessions along with the children, where the corresponding fieldnotes were gathered. Subsequently, the special education teachers and class directors, from the children, were interviewed.

After the data collection, process and analysis we concluded that the adapted books have been structurers and enablers of the communication, when facing the original versions of the books. The children's behaviour and communicational reaction towards the adapted books was of increased participation and dynamics, promoting an equal the inclusion of the children with ASD in the reading activities.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication; Inclusive Reading; Adapted Books; Autism Spectrum Disorder.

Introdução

A necessidade de comunicar surge, para qualquer indivíduo, como uma exigência e uma inevitabilidade para a sua inserção e, conseqüentemente, aceitação, na sociedade e no mundo que o rodeia (Sim-Sim et al., 2008). Comunicar é um processo dinâmico, requer uma interação com o exterior, necessita de ter razões para o fazer, pressupondo a intenção de provocar algum efeito no outro. O Homem transporta em si potencialidades para responder aos estímulos humanos e a fala, para a maioria dos indivíduos, surge como algo inato através do qual se comunicam sentimentos, informações, conhecimentos; aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos e falas. A comunicação está relacionada com todas as áreas do desenvolvimento, pois exige uma complexa combinação de competências cognitivas, sensoriais, sociais e motoras (Souza, 2011).

A maior parte dos conhecimentos aprendidos pelas crianças durante a infância surgem através da relação com os outros (adultos ou crianças), do que estes lhe contam e explicam, mas também vendo e ouvindo o que os outros dizem e fazem. Através dessas interações que as crianças aprendem a comunicar, aprendem o significado dos objetos, das expressões faciais, dos gestos, dos movimentos e da fala. Desta forma, são criados e promovidos contextos para que a criança adquira os conceitos e se aproprie de conhecimentos (Pereira, 2014).

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) têm um distúrbio neurológico de carácter permanente que, entre outros aspetos, manifestam dificuldades na comunicação onde se inclui a comunicação verbal, não-verbal e a compreensão verbal (Siegel, 2008). Por conseguinte, a sua aprendizagem é condicionada pelo facto da quase inexistência de meios ao seu alcance para poder interagir com o mundo que a rodeia, deixando esta de constituir um parceiro ativo na comunidade cultural dado que existe uma falha grave na interação/comunicação, o que acarreta consequências negativas ao nível do seu desenvolvimento emocional, social e cognitivo (Sim-Sim et al., 2008). Deste modo, conhecendo-se que as crianças com PEA apresentam um distúrbio neurológico de carácter permanente que, entre outros aspetos, manifestam dificuldades na comunicação, torna-se fundamental proporcionar a estas crianças meios para se expressarem de forma a melhorarem a sua qualidade de vida, autoestima e autonomia (Siegel, 2008).

No desenvolvimento do regime jurídico em Portugal, estabelecido no Decreto-lei n.º 319/91, de 23 agosto, criou-se um novo diploma, o Decreto-lei N.º 3/2008 de 7 de janeiro, definindo e organizando os apoios especializados no âmbito da Educação Especial, no âmbito da educação inclusiva, visando a equidade educativa e a garantia de igualdade (Martins, 2014). Esta igualdade assenta num sistema de práticas educativas recorrendo a diferentes tipos de estratégias que atendem às características e necessidades dos alunos. Deste modo, o apoio deve implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos e, quando necessário, a utilização de tecnologias de apoio (Gonçalves et al., 2008). Deste modo, as medidas não correspondem somente aos alunos, mas também a mudanças no contexto escolar onde os professores e educadores assumem um papel preponderante. Assim, os currículos devem ser adaptados às necessidades individuais de cada criança, considerando os estilos e ritmos de aprendizagem, existindo oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (Martins, 2014). Dada a importância da comunicação na vida de um 'Ser Humano', torna-se fundamental garantir que todas as pessoas desenvolvam esta capacidade. Embora a linguagem oral seja a mais utilizada de todas as formas de comunicação, nem todas as pessoas dispõem da fala como meio de comunicação privilegiado. No contexto educativo, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) contribuem significativamente para o aumento

da qualidade de vida dos usuários, ajudando a ultrapassar e a resolver os seus problemas funcionais, de forma a reduzir dependência e contribuir para a sua inclusão em diversos contextos (Faria, 2010). As constantes evoluções e atualizações nas TIC, têm permitido a sua utilização como Tecnologia de Apoio à Comunicação (TAC), promovendo não só o aumento da qualidade de vida das pessoas com deficiência, mas também a adequada inserção social, laboral e escolar dos seus utilizadores (Azevedo, 2005). As TAC podem representar um recurso precioso para ultrapassar barreiras físicas, como a dificuldade em ter acesso a materiais de leitura e, consequentemente, em participar nas atividades de literacia. O currículo constitui a forma que todas as crianças possuem para aceder a um direito fundamental na sua realização pessoal, social e académica. Como tal, as atividades para crianças que comunicam de forma não-verbal deverão ser adaptadas e organizadas fazendo recurso aos sistemas de comunicação através do uso de símbolos gráficos e de TAC (Tetzchner & Martinsen, 2000). Desta forma, o acesso às TAC é de especial importância para os indivíduos que apresentam certos tipos de deficiências motoras, bem como para aqueles indivíduos que apresentam dificuldades na fala, como é o caso de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é vista como um apoio para os indivíduos que apresentam dificuldades ao nível da comunicação, no sentido de complementar ou substituir a sua linguagem, tornando-a funcional. Deste modo, a CAA deve contribuir para o aumento da autonomia e sociabilidade dos sujeitos, além de ser um incentivo no que toca a ultrapassar as limitações graves que estas pessoas vivenciam nas suas interações diárias, permitindo a sua inclusão na sociedade, como um membro com direitos e com a possibilidade de exprimir os seus sentimentos, ideias, necessidades, interesses, efetuar pedidos, permitindo uma maior aproximação em termos sociais e facilitando as relações interpessoais (Pereira, 2014). Por conseguinte, nestes casos, é essencial que estas pessoas possuam um Sistema Alternativo e Aumentativo de Comunicação (SAAC), adaptado às suas necessidades, interesses, capacidades e contextos (Tetzchner & Martinsen, 2000). O Sistema SPC - Símbolos Pictográficos para a Comunicação – de origem americana (PCS- Picture Communication Symbols) foi concebido em 1981 por Roxana Mayer Jonhson, Terapeuta da Fala, aquando da necessidade de utilizar um sistema que pudesse ser facilmente aprendido por crianças, jovens e adultos, sen-

do por isso um recurso essencial para usuários da Comunicação Aumentativa e Alternativa (Encarnação et al., 2015). Este sistema de comunicação é um dos sistemas mais difundidos no mundo e está traduzido em doze línguas diferentes, incluindo a Língua Portuguesa. No SPC a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo particularmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro sobre fundo branco. O significado do símbolo está escrito na parte superior do mesmo, de forma a facilitar a compreensão dos interlocutores que desconhecem o sistema. Este sistema permite comunicar conceitos concretos e imagináveis de forma simples o que possibilita a que o emissor e o recetor não falem a mesma língua (Encarnação et al., 2015). A figura 1 apresenta o exemplo de um símbolo SPC:

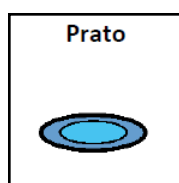


Figura 1. Exemplificação de símbolo SPC para o conceito prato. Fonte: retirado do programa Boardmaker.

Descrição da Imagem: A imagem apresenta o símbolo SPC elaborado para o conceito prato. O símbolo SPC é constituído pela palavra escrita com o nome do conceito e pela respetiva imagem ilustrativa do conceito, de modo a poder ser considerado um sistema universal.

O programa informático «*Boardmaker*» apresenta-se como uma ferramenta fulcral no que respeita à Comunicação Aumentativa e Alternativa, dado que este oferece ao sujeito tabelas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (desenhos representativos de ideias), letras ou palavras escritas (Carrapiço et al., 2013). Estas tabelas são utilizadas pelo usuário da CAA, como meio de expressar os seus questionamentos, desejos, sentimentos e entendimentos. Com a utilização deste programa informático, podem ser vários os símbolos SPC a serem reproduzidos o que permite serem recriados diversos recursos pedagógicos úteis para crianças com PEA, de forma a prestar apoios diferenciados e adequados às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, potenciando contextos que permitam promover as suas competências comunicativas e de inclusão.

A presente investigação centrou-se na construção de recursos pedagógicos, dois livros adaptados com o Sistema de Símbolos pictográficos de Comunicação e a sua aplicação junto de duas crianças com PEA, tendo como principal objetivo o de analisar se estes recursos facilitam a inclusão destas crianças em atividades de leitura, bem como se promovem as competências comunicativas entre estas crianças e os seus pares. A figura 2 apresenta um modelo de tabela que pode ser criado com recurso ao respetivo programa.



Figura 2. Tabela de comunicação do *Software Boardmaker*. Fonte: Adaptado de <http://tecnologiasdeinformaoecomunicaonee.blogspot.pt/>

Descrição da Imagem: A imagem apresenta uma tabela de comunicação construída para um determinado indivíduo que a poderá utilizar para melhorar as suas competências comunicativas. Esta tabela é elaborada no programa informático «*Boardmaker*», na qual se podem visualizar um conjunto de símbolos SPC.

Metodologia

A metodologia adotada consistiu numa investigação de carácter qualitativo, numa abordagem que privilegiou o estudo de caso e a investigação-ação, de carácter exploratório e descritivo, tendo-se sempre em consideração a utilização de técnicas de triangulação de dados e respeito pelas normas éticas e legais inerentes a uma investigação deste tipo.

A investigação foi baseada no trabalho de campo, que envolveu duas crianças e os livros adaptados, construídos no âmbito da investigação. Durante o processo investigativo foram realizadas sessões práticas junto das crianças participantes, onde se recolheram as respetivas notas de campo. Posteriormente, entrevistaram-se os docentes de educação especial e titulares de turma, das respetivas crianças. Deste modo, pretendeu-se resolver o problema de investigação: «Analisar

as diferenças existentes entre a aplicação de um livro original e um livro adaptado com símbolos SPC, com recuso ao Software Boardmaker, na inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura, bem como na promoção de competências comunicativas.»

Participantes

Os participantes corresponderam a uma amostra por conveniência, dado que eram duas crianças que frequentavam a escola. As crianças têm idades aproximadas (6/7 anos), frequentam o mesmo nível de escolaridade, neste caso frequentam o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, e apresentam um quadro clínico semelhante (PEA).

Procedimentos

A primeira fase deste projeto consistiu na seleção de duas obras infantis integradas no Plano Nacional de Leitura, especificamente a obra «Oh, Boris!» da autoria de Carrie Weston e Tim War-nes; e a obra «O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)» da autoria de Manuela Castro Neves e de Madalena Matoso. A seleção destas obras foi feita tendo em atenção as obras trabalhadas em contexto de sala de aula pela professora das crianças.

Posteriormente, procedeu-se à simplificação da linguagem de cada história, ao nível do vocabulário e das estruturas frásicas, mantendo o texto original. A aplicação das técnicas de escrita simples pressupõe a reescrita da história com estruturas frásicas curtas e simples, respeitando a ordem natural das palavras. Com isto, pretende-se promover a leitura, facilitar a autonomia, ao mesmo tempo que se criam mais oportunidades para as crianças participarem em sociedade, permitindo a igualdade de oportunidades.

No fim de simplificadas as duas histórias, instalou-se no Computador o «Software Boardmaker» - versão 6, que permitiu selecionar os símbolos mais adequados a cada conceito e fazer a adaptação dos livros para o formato SPC, como se pode visualizar na figura 3.



Figura 3. Ilustração de uma página do livro «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», na versão original (em cima) e na versão adaptada (em baixo).

Descrição da Imagem: A imagem apresenta uma página do livro infantil «*O Elefante Diferente (que espantava toda a gente)*», sendo que na página de cima pode-se visualizar a página do livro original e na página de baixo pode-se visualizar a mesma página do livro, mas já adaptada com símbolo SPC e ilustrações mais apelativas.

A última fase do presente projeto consistiu em aplicar, por quatro momentos distintos, as obras originais e as obras adaptadas a cada uma das crianças com Perturbação de Espectro do Autismo, com um intervalo de três semanas entre a versão original e a adaptada de cada livro. Deste modo, permite-se que as crianças já não se lembrem nitidamente da história contada na versão original e olhem para o livro como sendo uma nova história, não se relacionando diretamente o seu comportamento durante a aplicação do livro com a leitura da história anterior. As sessões de aplicação dos livros decorreram em contexto natural, ou seja, em espaço conhecido dos participantes, na sala onde tinham todos os apoios educativos.

Discussão dos resultados

Da análise das notas de campo relativas às sessões de leitura das histórias às crianças, pode-se verificar que ambas as crianças manifestaram reações e comportamentos semelhantes perante a leitura de histórias. O comportamento e o interesse que ambas as crianças manifestaram pela atividade de escuta da história na sua versão original e na sua versão adaptada são díspares, já que quando se apresentaram os dois livros com símbolos SPC, as crianças permaneceram mais tempo com atenção e interessadas em ouvir a história, comparativamente com a versão original do mesmo livro. Ao longo da leitura da história, a utilização dos símbolos SPC reforçaram e aumentaram o léxico vocabular das crianças, melhoraram a sua linguagem recetiva, estimulando o tempo de atenção das crianças à história narrada. A capacidade de as crianças compreenderem mais facilmente a história foi verificada através de comportamentos não-verbais manifestados por ambas as crianças, como o olhar fixo e atento ao livro, o manter o contacto ocular com a investigadora quando esta fazia perguntas ou gestos, a escuta atenta à própria história, bem como as expressões de alegria e entusiasmo mostradas por estas por ouvirem a história.

Pela análise de conteúdo das entrevistas aos docentes das crianças que participaram no estudo, verificou-se que, na perspetiva dos docentes, se as atividades de leitura de histórias forem realizadas com recurso a obras adaptadas, no caso de crianças com PEA, são mais benéficas e muito mais funcionais, dinâmicas, acessíveis e ajustadas ao seu nível de desenvolvimento e às suas capacidades, melhorando assim a forma de comunicação utilizada por estas crianças, que nem sempre é funcional. Além disso, a utilização de histórias adaptadas aumenta a possibilidade de as crianças, ao lerem a história, poderem aprender o significado de determinado símbolo e utilizá-lo no seu discurso, para comunicar com os outros. Por outro lado, a totalidade dos docentes entrevistados admitiu que a utilização de histórias adaptadas é sempre benéfica quando se fala em inclusão de alunos com PEA. Assim, a leitura de histórias adaptadas a crianças com PEA pode ser bastante benéfica em termos de desenvolvimento das competências comunicativas, bem como facilitar a inclusão destas crianças em atividades de leitura de histórias, quando estão inseridas num grupo com outras crianças consideradas com um desenvolvimento típico.

Conclusões

Considera-se que o livro ao desenvolver áreas afetivas e intelectuais, proporciona meios para compreender o real, gera comportamentos e é um facilitador da linguagem e da comunicação. Deste modo, é necessário criar e disponibilizar meios alternativos e/ou aumentativos de comunicação, bem como de mobilidade e de manipulação adequados às diferentes populações, facilitando a comunicação e a atividade funcional e independente de aceder ao livro (Ribeiro, 2011). Através da utilização do programa informático «Boardmaker», foram criados diversos símbolos SPC, a fim de se adaptarem dois livros para duas crianças com PEA, de forma a prestar apoios diferenciados e adequados às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, potenciando contextos que permitissem promover as suas competências comunicativas e de inclusão.

No decorrer do processo de aplicação prática de dois livros infantis junto destas duas crianças, não existem dúvidas quanto à eficácia da comunicação e interesse dos livros adaptados. Ao se analisarem os resultados das sessões de leitura das histórias, verifica-se que as duas crianças comunicaram mais através da fala, do olhar, das expressões faciais, de apontar e olhar para os símbolos em SPC. O sistema SPC não exige que os utilizadores apresentem um nível cognitivo muito elevado, permitindo assim a sua utilização em casos graves de perturbações na comunicação, dado que é um sistema facilmente entendido pelos interlocutores, pois os símbolos são iconográficos e possuem o significado escrito no próprio símbolo (Tetzchner & Martinsen, 2000). Deste modo, durante a atividade existiu mais interação e comunicação das crianças com o livro e com a investigadora, através do seu modo de comunicação preferencial, assumindo um comportamento de participação ativa e não de meros ouvintes, foram mais dinâmicas e interativas, querendo interagir com o livro, folheá-lo e explorá-lo. Perante o livro adaptado, verifica-se um maior interesse, interação e comportamento comunicativo em prol do livro original. Neste contexto, o livro adaptado pode desenvolver áreas afetivas e intelectuais, proporcionar meios para compreender o real, gerar comportamentos e ser um facilitador da linguagem e da comunicação (Ribeiro, 2011).

A partir das opiniões dos docentes constata-se que a leitura de histórias adaptadas é uma atividade potencialmente rica para o desenvolvimento do vocabulário, melhorando a capacidade de compreensão e de expressão verbal dos alunos. Na perspetiva dos docentes, a utilização de histórias com símbolos SPC facilita a inclusão de crianças com PEA em atividades de leitura quando estão em conjunto com os seus colegas/ turma. Deste modo, os livros adaptados transformam-se num instrumento inclusivo e essencial para desenvolver atividades de leitura com crianças com PEA, promovendo a participação ativa da criança nestas atividades.

Em suma, respondendo aos objetivos específicos deste trabalho, às questões de investigação, e analisando os resultados, pode-se inferir que o livro adaptado promove um maior desenvolvimento de competências comunicativas em crianças com PEA, relativamente ao livro na versão original. Para além disso, pode-se dizer que o livro adaptado é um recurso facilitador de inclusão das crianças com PEA em atividades de leitura, em comparação com o livro na versão original. As crianças com perturbações na comunicação, em particular as que participaram no estudo, têm oportunidade de desenvolverem habilidades comunicativas e de melhorarem a qualidade de vida se continuarem a utilizar o SPC. Neste sentido, para todas as crianças, principalmente para as que possuem limitações ao nível da comunicação, o livro adaptado poderá ser um instrumento útil para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação com o outro (Soares, 2000).

Referências bibliográficas

- Azevedo, L. (2005). Tecnologias de Apoio à Comunicação Aumentativa. *Diversidades*, 2(7), 4-9.
- Carrapiço, F., Miranda, F. & Caeiro, M. (2013). Recensão Crítica Software Boardmaker e Sistema de Pictogramas de Comunicação. Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.
- Encarnação, P., Azevedo, L. & Londral, A. (2015). Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Faria, G. (2010). As TIC e os alunos com Deficiência Motora. *Diversidades*, 30, 15-17.
- Gonçalves, A., Carvalho, A., Mota, C., Lobo, C., Correia, M., Monteiro, P., Soares, R. & Miguel, T. (2008). Unidades de Ensino Estruturado para alunos com Perturbações do espectro do Autismo - Normas Orientadoras. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, E. (2014). Inclusão de crianças com autismo: daquela sala...de mim para mim numa unidade de ensino estruturado. *Quaestio*, Sorocaba, SP, 16 (1), 87-103.
- Pereira, C. (2014). A eficácia do PECS numa criança autista. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica ramo de Psicoterapias e Psicologia Clínica). Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga.
- Ribeiro, D. (2011). Práticas e hábitos de leitura dos alunos com necessidades educativas especiais e acesso ao livro. (Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, especialização de Psicologia Escolar e da Educação - não editada). Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Siegel, B. (2008). O mundo da criança com Autismo. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para educadores de Infância. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Soares, M. (2000). As Condições Sociais de Leitura: uma reflexão em contraponto, In Zilberman, R. & Silva, E. (Org.), *Leitura: Perspetivas disciplinares*, pp. 18-29. São Paulo: Ática.
- Sousa, C. (2011). A Comunicação Aumentativa e as Tecnologias de Apoio. In Ministério da Educação e Ciência (Ed.), *A Acessibilidade de Recursos Educativos Digitais*, pp. 51-63. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Tetzchner, S. & Martinsen, H. (2000). Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Editora.

Rotinas de Vida Diária de Criança/Jovens com NEE

Mesquita, H. - Instituto Politécnico de Castelo Branco/Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) / Sport, Health & Exercise Research Unit (SHERU), Portugal. hmesquita@ipcb.pt

Martins, D. - Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. mindamar@hotmail.com

Batista, M. - Sport, Health & Exercise Research Unit (SHERU)/Instituto Politécnico de Castelo Branco Portugal. marco.batista@ipcb.pt

Honório, S. - Sport, Health & Exercise Research Unit (SHERU)/Instituto Politécnico de Castelo Branco Portugal. samuelhonorio@ipcb.pt

Serrano, J. - Sport, Health & Exercise Research Unit (SHERU)/Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. j.serrano@ipcb.pt

Resumo:

O estudo pretende conhecer atividades, trajetos e locais frequentados e os obstáculos identificados nas rotinas de vida diária de crianças/jovens com NEE, a viver em meio urbano, durante o tempo em que estão fora do período escolar. No estudo participaram 4 sujeitos com idades entre os 9 e 14 anos de idade, com diferentes deficiências.

Os resultados demonstraram que os sujeitos têm como suporte nas suas rotinas os pais, outros familiares e profissionais de educação e de saúde. As rotinas semanais centram-se fundamentalmente em casa e nos locais onde realizam atividades específicas. As atividades de tempos de lazer decorrem em casa, com o recurso a suportes eletrónicos e são classificadas como sedentárias. Os acompanhantes nas atividades são, principalmente, familiares. A idade e as deficiências associadas são fatores que influenciam a autonomia e independência de mobilidade. As dificuldades de interação com os seus pares constituem um dos obstáculos no dia a dia destas crianças/jovens.

Concluímos que os sujeitos passaram muito tempo em casa, envolvidos num reduzido número de atividades usando poucos objetos. Frequentaram poucos locais, na companhia de familiares, com reduzida independência de mobilidade. Os principais obstáculos encontrados nos locais e trajetos efetuados estão, sobretudo, relacionados com a sua problemática.

Palavras-chave: Rotinas de Vida; Necessidades Educativas Especiais; Independência de mobilidade; Autonomia; Interação.

Abstract:

The study intends to know the activities, routes and places frequented and the obstacles identified in the daily routines of children / young people with SEN, living in an urban environment, during the time they are out of school. In the study participated 4 subjects with ages between 9 and 14 years, with different disabilities.

The results showed that the subjects are supported in their routines by parents, other family members and professionals in education and health. Weekly routines focus primarily on home and the places where they perform specific activities. Leisure time activities take place at home, using electronic media and are classified as sedentary. The companions in the activities are mainly familiar. Age and associated deficiencies are factors that influence the autonomy and independence of mobility. Difficulties in interacting with their peers are one of the obstacles in the daily life of these children.

We conclude that the subjects spent a lot of time at home, involved in a reduced number of activities using few objects. They visited few places, in the company of family members, with reduced independence of mobility. The main obstacles encountered in the places and routes made are mainly related to its problems.

Keywords: Life Routines; Special educational needs; Independence of mobility; Autonomy; Interaction.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo dar a conhecer as atividades, os trajetos, os locais frequentados e os obstáculos identificados nas rotinas de vida diária das crianças/jovens com necessidades educativas especiais (NEE), a viver em meio urbano, durante o tempo em que estão fora do período escolar.

Numa sociedade em constante evolução e transformação, as rotinas de vida são sendo influenciadas por estas mudanças. Os hábitos foram alterados, os ritmos e as rotinas das crianças também. Na atualidade, as crianças têm menos mobilidade na cidade, pois brincam cada vez menos ao ar livre (Neto, 2000) e cada vez mais realizam atividades de tempos livres institucionalizadas, dentro de “quatro paredes” (Neto, 2008). No entanto, apesar da vida nas cidades acarretar alguns constrangimentos, como o trânsito e o crescente número de assaltos (Serrano, 2004), ao mesmo tempo constitui um meio privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas atividades (Arez & Neto, 2011).

Os sujeitos do estudo são 4 crianças/jovens com NEE com idades compreendidas entre os 9 e 15 anos, a viver em meio urbano. Escolhemos crianças com NEE por considerarmos que as respostas ao objetivo do estudo e às questões levantadas poderão ser relevantes para ajudar a comunida-

de científica, o grupo familiar e o poder público a rever, organizar ou criar/propor novas rotinas e espaços de lazer para estas crianças.

O problema centra-se em conhecer *Quais as atividades, os trajetos, locais frequentados e os obstáculos identificados nas rotinas de vida diária das crianças/jovens com NEE a viver em meio urbano, durante o tempo em que estão fora do período escolar?* Tendo em consideração a questão de investigação e a revisão da literatura efetuada, formulámos os seguintes objetivos: conhecer quais as atividades realizadas pelas crianças/jovens dentro e fora de casa; verificar qual o tempo gasto nas diferentes atividades realizadas; identificar quem são os acompanhantes nas atividades realizadas; conhecer os materiais/objetos usados nas diferentes atividades realizadas; identificar os locais frequentados pelas crianças/jovens nas suas rotinas diárias; identificar os locais mais importantes/significativos para as crianças/jovens; analisar como são efetuados os trajetos para irem a diferentes locais; identificar os principais obstáculos encontrados pelas crianças/jovens nos locais frequentados; identificar os principais obstáculos durante os trajetos efetuados.

Enquadramento Teórico-Científico

As rotinas diárias proporcionam às crianças segurança e conhecimento relativamente às atividades que as rodeiam, permitindo o seu desenvolvimento e evolução cognitiva (Folque, 2014). O modo como as crianças e os adolescentes usam o tempo, em particular o tempo que não estão na escola, tem consequências para o seu desenvolvimento (Mahoney, Harris e Eccles, 2006).

A autonomia e a mobilidade durante a infância, têm vindo a merecer destaque no estudo do desenvolvimento humano (Serrano, 2004). Serra e Viquer (1998), falam de autonomia pessoal, referindo-se a atividades diárias que a criança consegue realizar (higiene, alimentação, trabalho independente e socialização). A maneira como a criança interage com o ambiente, tendo em conta os lugares por onde passa, joga ou convive com os amigos, tem permitido compreender melhor como desenvolve a capacidade de autonomia progressiva em relação ao espaço físico (Neto (2001). Os pais têm um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia dos filhos, ao providenciarem condições para que estes tenham experiências mais diversificadas (Montan-

don, 2005). Na opinião de Åmark (2009, citado por Caseiro, 2014) viver com uma “deficiência e incapacidade” é um grande desafio para as crianças e jovens com NEE e suas famílias, devido às características específicas e fragilidades deste grupo etário. Estas crianças e jovens têm de enfrentar “experiências adversas”, como tratamentos e cuidados de saúde especiais, que limitam as experiências de vida desejáveis e facilitadoras de um desenvolvimento adequado. Além dos desafios referidos, têm ainda os desafios inerentes à sua faixa etária, como a procura da identidade, autonomia emocional, estabelecimento de relações interpessoais com os seus pares, a independência dos pais e a procura de uma vocação.

Neto (1999) refere que o conceito de independência de mobilidade deverá ser analisado numa perspectiva evolutiva, tendo em conta o modo como a criança desenvolve a representação do espaço físico (memória, percepção, identificação) e deve ser proporcionada uma liberdade progressiva de ação no espaço quotidiano. O mesmo autor aponta também, que as crianças precisam de brincar e participar em atividades motoras enérgicas (posturais, locomotoras e manipulativas), sendo estas determinantes para o desenvolvimento motor, cognitivo e para a formação de hábitos saudáveis.

Realizar atividades com os seus pares proporciona múltiplos benefícios para as crianças: desenvolver competências necessárias para a socialização; intensificar relações sociais; adquirir sentimentos de pertença; motivação para a realização das atividades; construir um sentido de identidade; aprender competências de liderança, comunicação, papéis e regras (Papalia, Olds & Feldman, 2001). O grupo de pares ajuda os jovens a formar opiniões sobre eles próprios e a comparação entre pares, da mesma idade, permite “uma medida mais realista das suas capacidades” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 484). Quando falamos de crianças com deficiência, as questões relacionadas à interação social tornam-se ainda mais pertinente, dado que há crianças, que devido às suas limitações, apresentam dificuldades de exploração do espaço e de objetos e são, por vezes, consideradas incapazes de participar e contribuir nas atividades de grupo, sendo afastadas do contacto com os seus pares acabando por desenvolver interações, somente, com os adultos (Souza & Batista, 2008). A habilitação das crianças e jovens com NEE é um processo de

reforço do desenvolvimento, autoconceito e autodeterminação, com o objetivo de maximizar a independência, o bem-estar físico e emocional, que para além de promover a independência, facilita e estimula a sua autonomia nas atividades de vida diária e consequentemente melhora a sua autoestima e autoconceito (Antolovich, 2008; Caseiro, 2014).

Neto (1999) refere alguns indicadores para analisar a independência de mobilidade, e que serão analisados no nosso estudo, tais como: saber a maior distância percorrida pela criança; analisar os trajetos efetuados; saber qual o meio de transporte usado nos percursos (a distância é um dos fatores mais limitativos na independência) e quem são os acompanhantes nos percursos diários comuns.

Metodologia

O estudo assenta na modalidade de investigação qualitativa. As ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente natural de ocorrência, analisando os dados de uma forma indutiva com os investigadores interessados no que está por trás de certos comportamentos ou atitudes (Bogdan & Biklen, 1994). Considerando as características e os objetivos do estudo, optámos por um tipo de estudo exploratório, descritivo e analítico.

Sujeitos

Sujeitos do estudo: 4 crianças/jovens com NEE, duas do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 9 e 15 anos: sujeito 1 tem 9 anos e com Défice de Atenção e Concentração; sujeito 2 tem 12 anos e com Epilepsia e Síndrome de Asperger; sujeito 3 tem 14 anos e com Défice Intelectual; sujeito 4 tem 14 anos e com Hemiparesia direita. Todos apresentam limitações motoras.

Instrumentos

Na recolha dos dados recorreremos aos seguintes instrumentos: Ficha de Anamnese (FA), Plano Diário de Rotinas (PDR) e Planos Educativos Individuais (PEI). A FA permitiu uma recolha de dados de identificação do sujeito, do agregado familiar, gravidez e gestação, desenvolvimento mo-

tor e psicossocial e alguns dados clínicos; através dos PEI foi possível ter acesso ao percurso escolar e à situação clínica atual e com o PRD, por nós construído, recolhemos o tipo de atividades, os objetos/materiais usados, os trajetos realizados, o tempo dedicado às várias atividades e aos trajetos efetuados, os locais frequentados, os acompanhantes e obstáculos ou condicionantes. O PDR foi preenchido pelos pais no decorrer de duas semanas.

Tratamento dos dados

Optámos por organizar os dados recolhidos em categorias. Como pretendíamos conhecer as atividades realizadas pelos sujeitos, fora do período escolar, não foram contabilizadas as atividades escolares, dentro da escola. Foram assim consideradas 11 categorias:

Refeições; TPC/Estudo: atividades escolares realizadas fora da escola, incluindo aqui o tempo da atividade explicação; **Terapias:** terapias/acompanhamentos específicos de saúde e outros; **Atividade Desportiva:** atividades praticadas em clubes ou instituições; **Atividades de Tempos de Lazer (ATL):** ATL mais ativas, com mais movimento: atividades praticadas ao ar livre (correr, jogar à apanhada, escondidas, passear, etc); ATL menos ativas, com menos movimento: atividades lúdicas ou atividades de “divertimento”, como ver televisão, jogar computador ou tablet, desenhar, brincar; atividades ligadas à vida da casa, como pôr a loiça na máquina, arrumar o quarto; visitar um familiar, ir ao cinema, tocar um instrumento musical; **Higiene; Mobilidade/Deslocamentos:** deslocações efetuadas (a pé, carro, transporte, etc.); **Conservatório; Catequese e Missa; Dormir; Indeterminada:** esta atividade foi considerada necessária para colmatar os períodos de transição entre atividades e períodos sem atividade definida. Para conhecer as respostas às questões da investigação, considerámos que seria pertinente separar os dias úteis, do fim de semana e, sempre que se justificar, fazer a comparação.

Resultados e discussão

Que atividades diárias realizadas, dentro de casa, durante os dias úteis e fim de semana e respetivos tempos gastos em cada atividade? Nos quatro sujeitos estudados, as atividades realizadas dentro de casa, durante a semana (**dias úteis e fim de semana**) centraram-se em 4

categorias: Atividades de Tempos Livres (menos ativas); Refeições; Estudar/TPC e Higiene. O tempo dedicado às Atividades de Tempo de Lazer foi sempre superior ao tempo dedicado à atividade de Estudar/TPC, e existem 2 sujeitos que nos dias úteis e 1 ao fim de semana, passam mais tempo em Refeições que qualquer outra atividade, como verificamos na tabela 1.

Tabela. 1. Atividades realizadas dentro de casa, durante os dias úteis e fim de semana e tempos

DIAS ÚTEIS			
Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4
Tempos de Lazer (168)	Tempos de Lazer (130)	Refeições (117)	Refeições (122)
Refeições (90)	Refeições (116)	Tempos de Lazer (88)	Tempos de Lazer (54)
Estudar/TPC (48)	Estudar/TPC (27)	Estudar/TPC (36)	Estudar/TPC (49)
Higiene (20)	Higiene (20)	Higiene (30)	Higiene (28)
FIM DE SEMANA			
Refeições (220)	Tempos de Lazer (355)	Tempos de Lazer (240)	Tempos de Lazer (300)
Tempos de Lazer (180)	Refeições (128)	Refeições (210)	Estudar/TPC (165)
Estudar/TPC (120)	Estudar/TPC (120)	Estudar/TPC (68)	Refeições (150)
Higiene (25)	Higiene (35)	Higiene (48)	Higiene (30)

(média em minutos)

Que Atividades diárias realizadas, fora de casa, durante a semana e ao fim de semana e respectivos tempos gastos em cada atividade? Durante os dias úteis, fora de casa as atividades diferem, como constatamos na tabela 2. Em todos se verificou a atividade Deslocamentos de Carro, mas três dos sujeitos deslocaram-se a pé para escola. Os sujeitos 2 e 3 (Síndrome de Asperger/Hemiparesia) têm Terapias e o sujeito 3 (Défice Cognitivo), tem Explicações. Apenas dois sujeitos dedicam tempo a Atividades de Tempo de Lazer fora de casa. Um dos sujeitos tem uma

Atividade Desportiva. O sujeito 4 é o que apresenta um maior número de atividades e o sujeito 3 um menor número. No **fim de semana**, como se constata também na tabela 2, as atividades comuns a todos foram Tempos de Lazer e Deslocamentos de Carro. Os sujeitos 3 e 4 apresentam mais atividades e ambos têm atividades religiosas. O sujeito 2 (Síndrome de Asperger), apenas apresentou como atividade de Tempos de Lazer, fora de casa, uma ida ao cinema e tem o menor tempo dedicado a esta atividade. O sujeito 3 (Défice Cognitivo) tem equitação terapêutica como forma de colmatar problemas motores e sociais.

Tabela. 2. Atividades realizadas fora de casa, durante os dias úteis fim de semana e tempos (média em minutos)

DIAS ÚTEIS			
Sujeito 1	Sujeito 2	Sujeito 3	Sujeito 4
At. Desportiva (24)	Desloc. de carro (48)	Explicação (126)	Conservatório (63)
Desloc. de carro (10)	Tempos de Lazer (15)	Desloc. de carro (40)	Terapias (48)
Desloc. a pé (10)	Terapias (39)	----	Desloc. de carro (37)
----	Desloc. a pé (15)	----	Desloc. a pé (16)
----	----	----	Tempos de Lazer (12)
----	----	----	Religiosas (12)
FIM DE SEMANA			
Tempos de Lazer (180)	Tempos de Lazer (45)	Tempos de Lazer (150)	Tempos de Lazer (53)
Desloc. de carro (60)	Desloc. de carro (10)	Religiosas (60)	Religiosas (53)
----	----	Terapia (45)	Desloc. de carro (33)
----	----	Desloc. de carro (40)	Refeições (30)

Que atividades realizadas com ou sem acompanhamento e quais os acompanhantes nas atividades realizadas, durante os dias úteis e fim de semana? Quanto às atividades realizadas com **acompanhamento** é de realçar que: o sujeito 1 revelou falta de autonomia a realizar a sua higiene pessoal, nos trabalhos de casa e a estudar, sendo auxiliado, principalmente, pelo seu pai,

não revelando independência de mobilidade e necessitando de estar acompanhado principalmente pela família; o sujeito 2 precisa de estar sempre acompanhado (por familiares e por técnicos de saúde), apesar de ser capaz de conseguir realizar sozinho as atividades básicas, como higiene, refeições e dormir, mas demonstrando estar completamente dependente do adulto, na realização dos seus percursos e nos vários locais que frequenta; o sujeito 3 revelou autonomia na realização da maioria das suas atividades, embora não tendo sido possível comprovar a sua independência de mobilidade, dado que durante a semana, analisado os seus percursos, estes foram sempre de automóvel e nas atividades esteve acompanhado pela família e pela sua explicadora; o sujeito 4 revelou autonomia na realização das suas atividades e independência de mobilidade, mas sempre acompanhado pela família e pelos técnicos de saúde. **Que materiais**

/objetos usados nas diferentes atividades realizadas? Os materiais/objetos usados nas atividades de Tempos de Lazer e Desportiva foram os seguintes: sujeito 1, tablet, bola e material de ténis; sujeito 2, peluches, bonecas, lápis e canetas; o sujeito 3, telemóvel; sujeito 4, tablet e computador. As atividades de Tempos de Lazer centraram-se em casa “dentro de 4 paredes”, com recurso a suportes eletrónicos e muitas vezes, sem interação com os seus pares. No caso do sujeito 2, não se verificou o mesmo gosto pelos objetos referidos pelos outros sujeitos, utilizando principalmente peluches e também sem interação. **Que locais frequentados nas rotinas diárias?**

Durante os **dias úteis**, os locais frequentados foram: a escola, a casa e os locais específicos onde realizam as atividades de conservatório, explicação, religiosas, desportiva e terapias. Ao **fim de semana**, é em casa que passam a maior parte do seu tempo. No entanto, verificou-se a existência de outros locais, como o parque (sujeito 1), o centro comercial (sujeito 2, sujeito 3 e 4) e outros locais ao ar livre (sujeito 3). **Que locais mais importantes/significativos?** Para os sujeitos 1 e 2, a casa foi referida como sendo o seu local de preferência. Os sujeitos 3 e 4 referiram que embora seja em casa que passam a maior parte do seu tempo, o passear aparece como um aspeto significativo. **Quais os trajetos efetuados para ir a diferentes locais?** Durante os **dias úteis**, os trajetos efetuados foram casa/escola e vice-versa e os trajetos específicos relacionados com as suas atividades. Os trajetos foram realizados, principalmente de carro, na companhia de familiares. Três dos sujeitos realizaram também trajetos a pé nas deslocações para a escola, por

se encontrarem mais próximos da escola. Ao **fim de semana**, os trajetos são efectuados de carro e referem-se a trajetos de casa ao centro comercial, à igreja, às terapias e por vezes, a casa de familiares. **Que principais obstáculos nos locais frequentados?** Nos sujeitos 1, 2 e 3, o principal obstáculo identificado foi a dificuldade de interação e no sujeito 4 foi a falta de tempo, tal como referenciado pelos pais. **Que principais obstáculos durante os trajetos efetuados?** Para os sujeitos 1 e 2 as características associadas às suas problemáticas constituem o maior obstáculo na realização dos trajetos de forma autónoma. O trânsito e outros perigos (assaltos, maltratos), que possam ocorrer durante os trajetos, são também barreiras. A idade parece ser um facilitador na independência de mobilidade verificada nos sujeitos 3 e 4.

Conclusão

A partir dos objetivos traçados para este estudo, apresentamos as principais conclusões: 1 - As atividades realizadas **dentro de casa**, durante a semana (dias úteis e fim de semana) centram-se em Atividades de Tempos Livres (menos ativas); Refeições; Estudar/TPC e Higiene. Nos tempos de lazer viram TV, jogaram com o tablet e/ou computador e/ou telemovel e brincaram. As atividades realizadas **fora de casa**, nos dias úteis, foram as Terapias, Explicação, Conservatório e Religiosas e no fim de semana, as relacionadas com os Tempos de Lazer e Deslocamentos de Carro. 2 - O tempo dedicado a atividades de Tempos de Lazer foi passado em casa, com o recurso a suportes eletrónicos, sem grande interação. O "brincar" pressupôs a utilização de suportes eletrónicos, como tablet, o computador o telemóvel. As atividades referidas anteriormente foram classificadas como menos ativas (sedentárias). 3 - Os acompanhantes nas diferentes atividades foram, sobretudo, os familiares, técnicos de saúde e acompanhantes específicos, nomeadamente professores (ténis, explicação, conservatório), catequista e Monitora de equitação. 4 - Os materiais/objetos usados nas atividades foram, essencialmente, telemóvel, tablet e computador, para além dos materiais usados nas atividades específicas. 5 - Os locais frequentados nas rotinas diárias **durante os dias úteis**, foram a escola, a casa e os locais específicos onde realizam as atividades como, conservatório, explicação, religiosas, desportiva e terapias. Ao **fim de semana**, é em casa que passam a maior parte do seu tempo. 6 - O local mais importante/significativo para as

crianças/jovens foi a sua casa. 7 - Os trajetos efetuados durante os **dias úteis** limitaram-se ao percurso casa/escola/casa e aos percursos específicos onde realizam as atividades. Os trajetos específicos foram realizados sobretudo de automóvel, na companhia de familiares e os trajetos casa/escola/casa foram realizados pela maioria dos sujeitos também a pé, por se encontrarem mais próximos da escola. Ao **fim de semana** os trajetos foram realizados preferencialmente de automóvel. 8 - O principal obstáculo encontrado nos locais frequentados está relacionado com a dificuldade de interação com os pares, o que limita o desenvolvimento destas crianças. 9 - Os principais obstáculos durante os trajetos efetuados encontram-se relacionados com as características associadas às patologias, ao trânsito e outros perigos.

Uma reflexão atenta sobre este estudo permite-nos afirmar que a importância de se estar atento aos centros de interesse das crianças com NEE (Nunes, 2001; Ochaía e Espinosa, 2004) é fundamental e que tal como as outras, elas precisam de brincar ao ar livre e em grupo para que estabeleçam e sustentem interações com seus pares (Souza e Batista, 2008). É na escola que se encontra o ambiente propício ao desenvolvimento das interações sociais, que nestas crianças e jovens precisa de ser estimulado (Bautista, 1997). As crianças com NEE não devem ser afastadas dos seus pares, pois correm o risco de apenas desenvolver interações com os adultos, sendo prejudicial ao seu desenvolvimento. Devem também poder realizar os percursos a pé, pois é nos trajetos de casa-escola-casa que a atividade física pode ser incrementada de forma sustentável trazendo benefícios ao nível social, psíquico e emocional.

Certamente que as conclusões definitivas sobre esta temática estão longe de se encontrar e só um conhecimento mais aprofundado poderá permitir um melhor conhecimento das mesmas. Assim deixamos algumas recomendações que nos parecem significativas para futuras investigações neste âmbito: aumentar o número de sujeitos a estudar diversificando o leque de deficiências e idades; constituir subgrupos, com vários sujeitos, com a mesma deficiência, para que se possam estabelecer comparações; constituir subgrupos, com e sem prática de atividade física, para se estabelecerem comparações.

Referências bibliográficas

- Antolovich G. (2008). WRAY AC – Habilitation of Children and Young Adults with Spina Bífida. In: Özek M M; Cinalli G; Maixner W J, (coord.) – *The Spina Bífida – Management and Outcome*. Italia: Springer- Verlag, pp. 341-348.
- Arez, A. & Neto, C. (2011). Independência de mobilidade em crianças de meios urbanos distintos. In R., Mendes, J., Barreiros, O., Vasconcelos. (Eds), *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança V* (174-184). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra: Área Científica de Educação Física e Desporto.
- Bautista, R. (1997). Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais*, (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caseiro, R. J. (2014). Factores que influenciam o processo de autonomia nos jovens portadores de Spina Bífida. Revista *Clínica do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca (RCHFF)*; v. 2 nº 2, pp. 27-30.
- Folque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderno*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mahoney, J. L. Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report: Giving child and youth development knowledge away*, XX, pp. 3-30.
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos da vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 49-66). Santa Maria – Brasil: Edições SIEC – Santa Maria.
- Neto, C. (2000). *O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In M. Graça Guedes (Ed.). *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos* (pp. 193-220). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2008). *Jogo na criança e desenvolvimento psicomotor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: um guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ochaíta, E. & Espinosa, M. (2004). Desenvolvimento e intervenção educativa nas crianças cegas ou deficientes visuais. In: Coll, A.M.; Palacios, j. (Org.). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, p.151-170. v.2.
- Papalia, D. Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Brasil: Mc Graw-Hill, 8ª Edição.

- Serra, E. & Viguer, P. (1998). *La infancia de fim de siglo – madres trabajadoras, clima familiar y autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis,
- Serrano, J. (2004). *Mudanças sociais e estilos de vida no desenvolvimento da criança. Estudo do nível de independência de mobilidade e da atividade física nas rotinas de vida quotidiana em crianças de 8, 10 e 12 anos de idade no meio urbano*. Dissertação de Doutoramento, Lisboa: U.T.L. – F.M.H. Consultado em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/846>
- Souza, C. & Batista, C. (2008). Interação entre Crianças com Necessidades Especiais em Contexto Lúdico: Possibilidades de Desenvolvimento. *Reflexão e Crítica*. v. 21 nº 3, pp. 383-391.

Interações comunicativas entre uma educadora e uma criança, abrangida pela Intervenção Precoce na Infância

Paula Carvalho – Agrupamento de Escolas D. Afonso III, Faro, Portugal. pcscarvalho@sapo.pt

António Guerreiro – ESEC, Universidade do Algarve, Portugal. aguerrei@ualg.pt

Resumo:

Sendo a ação educativa um ato de comunicação, é pertinente o seu estudo para um melhor conhecimento e intervenção ao nível educativo. Este estudo compreende as interações comunicativas entre uma educadora (primeira autora) e uma criança, abrangida pela Intervenção Precoce na Infância, do ponto de vista da intervenção educacional. A fundamentação teórica abrange a Intervenção Precoce na Infância, no seu enquadramento legal, e o processo de comunicação como interação social em contextos educativos. O presente estudo assume uma natureza descritiva e interpretativa, incidindo na análise das interações verbais, num contexto de intervenção individualizada, entre a educadora e a criança, em contexto de domicílio. A recolha de dados envolveu a gravação em vídeo das sessões com a criança. A análise de conteúdo compreende a recolha das interações mais significativas e a sua análise através da descrição e reflexão pelos dois autores. Os resultados remetem para a importância do educador na construção das interações com as crianças, na escuta destas, estimulando a discussão e a linguagem argumentativa, e na gestão do tempo necessário para cada criança resolver os problemas.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância; interação; intervenção educativa.

Abstract:

Since educational action is an act of communication, its study is of paramount importance for a better understanding and intervention at an educational level. This study comprises the communicative interactions between an educator (first author) and a child, under an early intervention procedure, from the angle of educational intervention. The theoretical framework covers the early intervention in childhood, its legal framework, and issues of the process of communication as social interaction in educational settings. This study is of a descriptive and interpretive nature, focusing on the analysis of the verbal interactions in the context of individualized intervention, between the educator and the child within the home context. Data was collected from the video recording of sessions with the child. The content analysis comprises the examination of the most significant interactions through the description and reflection made by the two authors. The results show the importance of the educator in the construction of interactions with children and in their listening, while stimulating discussion and the use of argumentative language, and in managing the time required for each child to solve problems.

Keywords: Early Intervention Procedure; interaction; educational intervention.

Introdução

Este estudo é o resultado de diversas reflexões e questionamentos ao longo da atividade profissional da primeira autora, como educadora de infância e docente de Intervenção Precoce na Infância, que intervém com crianças com necessidades educativas especiais, na procura constante de adequar as suas estratégias educacionais e comunicacionais às necessidades das crianças.

Enquadramento Teórico

Apresentamos o enquadramento legislativo da Intervenção Precoce na Infância e abordamos a comunicação como interação social, salientando o seu papel nas interações entre a educadora e as crianças em contexto educativo.

Intervenção Precoce na Infância

A Intervenção Precoce na Infância é uma resposta social a um grupo de crianças, dos zero aos seis anos, que apresentem riscos no seu desenvolvimento, como risco ambiental ou biológico, e suas famílias, consubstanciando o direito que todos os seres humanos têm a uma plena participação na sociedade, constituindo-se como

Um conjunto de serviços/recursos para crianças em idades precoces e suas famílias, que são disponibilizados quando solicitados pela família, num certo período da vida da criança, incluindo qualquer ação realizada quando a criança necessita de apoio especializado para: i) assegurar e incrementar o seu desenvolvimento pessoal; ii) fortalecer as competências da família, e; iii) promover a sua inclusão social (European Agency for Development in Special Needs Education, 2005, p. 17).

A Intervenção Precoce na Infância emerge de estudos recentes que defendem a intervenção das diversas áreas como a saúde, a educação e as ciências sociais de modo transdisciplinar, focando a intervenção não diretamente na criança, mas, fundamentalmente, na família e nos contextos em que a criança interage, como a creche, o jardim-de-infância, a família próxima, a família alargada ou a ama, colocando em destaque a importância das interações sociais. Tendo em conta as necessidades e prioridades, pontos fortes e dificuldades da família, procura-se implicar todos os intervenientes e intervir nos contextos em que a criança interage, em primeiro lugar a família, e

também as amas, creches ou jardins-de-infância, partindo de uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano.

Comunicação como Interação

A comunicação pode ser vista como uma mera passagem de informação, no sentido do emissor para o recetor, numa orientação linear, que assenta nos pressupostos da exatidão e da capacidade de influenciar o recetor ou pode ser entendida como uma interação em que os participantes se influenciam e interagem de forma complexa numa procura de entendimentos comuns (Guerreiro, Tomás Ferreira, Menezes & Martinho, 2015). Na perspectiva da comunicação como interação, a construção do conhecimento surge da comunicação e é através das interações do dia-a-dia que o ser humano vai construindo um conhecimento do mundo, questionando e usando as suas competências de acordo com os seus interesses (Andrade, 2011). Podemos, assim, entender que a forma como a comunicação é construída na interação entre o professor e o aluno influencia o modo como a construção do conhecimento é entendido, com especial relevância para a linguagem e a natureza das interações em sala de aula.

Enquadramento Metodológico

A pertinência deste estudo prende-se com o aprofundamento e a partilha de conhecimentos na área da educação, mais especificamente da Educação Especial e da Intervenção Precoce na Infância. A epistemologia interpretativa na investigação educacional e social tem o seu foco em práticas sociais e assume que as ações humanas estão repletas de sentido e devem ser interpretadas e compreendidas no contexto das práticas sociais:

Investigar implica interpretar ações de quem é também interprete, envolve interpretações das interpretações – a dupla hermenêutica em ação. Além de parciais e perspectivadas as interpretações são circulares. (...) A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, iterativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista (Coutinho, 2011, p. 17).

Neste estudo, a procura da mudança da prática educativa é evidente, mas essencialmente pretende-se descrever, refletir e compreender esta intervenção e contribuir para o questionamento sobre a realidade educativa no âmbito da Intervenção Precoce na Infância. A

recolha de dados decorreu da observação participante, pois a primeira autora/educadora inter-vém diretamente com as crianças na sua prática profissional. Neste estudo foram observadas duas crianças inseridas em domicílio, tendo por questão de investigação: *Como se processa a interação comunicativa entre uma educadora e crianças abrangidas pela Intervenção Precoce na Infância em contexto individualizado?* Neste artigo, por questões de limitação de espaço, apresenta-se o caso de uma das crianças estudadas – o Miguel.

As sessões realizadas, em domicílio, com o Miguel (nome fictício), num total de nove, foram globalmente gravadas em vídeo, correspondendo ao tempo de intervenção da educadora com a criança. A transcrição dos vídeos teve em conta a oralidade, evitando o pormenor na capacidade de articulação dos sons e priorizando o conteúdo do que é dito pela criança, tal como pelos adultos, tendo em conta a relevância dos dados para o presente estudo. A apresentação dos dados está estruturada em duas categorias relacionadas com as interações comunicativas: i) iniciativa da criança; ii) iniciativa da educadora. Neste estudo, o conceito de iniciativa (Gomes & Nunes, 2014) é referido como a ação que inicia a interação.

Participante

A identidade do participante está protegida com recurso a nome fictício e omissão de qualquer referência a lugares que o possam identificar.

Miguel. Foi sinalizado para a Equipa de Intervenção Precoce pela médica de família por apresentar um parco desenvolvimento cognitivo e da linguagem. Criança de 3 anos, é o terceiro filho de três irmãos, sendo o mais novo (os irmãos têm 23 e 18 anos, respetivamente). Vive com os pais e os irmãos, numa família estruturada. O Miguel possui um comportamento muito agitado, não permitindo saídas a locais próximos, como ao parque ou ida a um café. Observam-se alguns comportamentos preocupantes, como provocar o vómito colocando os dedos na garganta, colocar os dedos no nariz, colocar objetos na boca e roê-los e dificuldade em obedecer ao adulto. É também muito dependente da mãe para todas as tarefas diárias. Foi submetido a uma intervenção cirúrgica, adenoidectomia e amígdalas, e poderá vir a realizar uma intervenção cirúrgica por défice auditivo. A criança tem feito progressos significativos nas diferentes áreas do desenvolvi-

mento, continuando a apresentar muitas dificuldades no controlo do seu comportamento e em respeitar as rotinas.

Interações Comunicativas

Apresentamos os resultados da análise dos dados, tendo por suporte os vídeos realizados com o Miguel, em resultado da análise e discussão, pelos autores deste artigo, das interações da educadora com a criança.

Iniciativa da criança

As iniciativas da criança surgem relacionadas com a presença da mãe. O Miguel recorre com frequência à mãe para ter mais confiança no decorrer das atividades, pedindo-lhe que participe ou indo para o seu colo, por exemplo:

Educadora: – Vá, vamos cantar o «é-é-é-é-é» ... Vá! 1, 2, 3... (o Miguel tenta acompanhar a contagem em simultâneo).

Educadora: – ... é-é-é-é-é...

Miguel: – Mãe! Toca...

Educadora: – ...mé-mé-mé-mé-mé...

Miguel: – Não, falta a mãe!

[sessão 2]

O Miguel também recorre a pequenas distrações e, perante a insistência dos adultos, simula que tem soluços como forma de solicitar algum tempo para pensar, ou por se sentir com dificuldades ou pressionado para realizar a tarefa:

Educadora: – Quá-quá-quá-quá-quá... tu fazes quá-quá-quá... pode ser?

(O Miguel abana a cabeça em afirmação)

Educadora: – Então eu faço á-á-á-á-á e a mãe e o Miguel fazem quá-quá, pode ser?
Então vá... á-á-á-á-á...

Mãe: – Embora fazer? Embora?

Miguel: – Não...

Mãe: – Então... vá!

Educadora: – Faz lá, Miguel. (O Miguel simula ter soluções). Olha o Miguel tem soluções, eu tenho de trazer a caixa do médico...

[sessão 2]

Este exemplo remete para a análise da capacidade que a criança possui em negociar o processo comunicativo. Pode-se dizer que a criança consegue, recorrendo à mãe e a chamadas de atenção, imprimir o seu ritmo e as suas opções nas atividades educativas.

Iniciativa da educadora

Foi possível constatar que, durante as sessões, com a criança, a educadora explora alguns conceitos e orienta a sessão de acordo com estes mesmos conceitos, não possibilitando que a criança oriente a comunicação:

Educadora: – O quê que estás a fazer?

Miguel: – Olha a manta, não sai.

Educadora: – Não sai, Miguel?

Miguel: – Não, olha, está todas as peças aqui. As peças cai, tudo.

Educadora: – As peças caem... que cor é essa, Miguel?

[sessão 2]

A educadora controla o decurso das atividades, através da focalização do discurso, atendendo aos conceitos que pretende que sejam explorados, neste caso as cores, as formas e as quantidades. No entanto, na mesma sessão, podemos constatar um momento em que a educadora explora um tópico de conversa iniciado pela criança:

Miguel: – O Miguel foi a pé...

Educadora: – Foste a pé?

Miguel: – Sim.

Educadora: – Onde?

Miguel: (impercetível)

Educadora: – Foste onde?

Miguel: – Ao Jumbo, com a mãe e o pai.

Educadora: – Fazer o quê, ao Jumbo, com a mãe e com o pai?

Miguel: – O Miguel trouxe batatas.

[sessão 3]

Este exemplo é ilustrativo da tentativa da educadora de procurar aproveitar os interesses das crianças no estímulo à elaboração de uma ideia, neste caso, de uma pequena história baseada nas suas experiências pessoais. Por outro lado, a educadora não dá oportunidade à criança de procurar a resposta ou mesmo responder às solicitações:

Educadora: – Onde é que está a caixa do xilofone?

Miguel. – Onde está?

Educadora: – Onde está? Ah! Já sei, já vi... queres ver? *Tcharam...*

Miguel: (dá um gritinho de satisfação!)

Educadora: – Sabes quem é que guardou? Fui eu...

[sessão 2]

Esta situação surgiu de uma tarefa de arrumação, não se tendo aproveitado a oportunidade que as situações inesperadas e do quotidiano proporcionam para desenvolver a capacidade comunicativa da criança. Nesta situação, a educadora não permitiu à criança procurar o objeto, nem responder às questões. Estes visionamentos possibilitaram discussão em torno do tempo a dar à criança, uma vez que no início observou-se que a educadora não esperava a reação da criança ao desafio ou problema a resolver, respondendo às suas próprias perguntas. Perante estas reflexões, com o decorrer do estudo, a educadora começou a preocupar-se em escutar a criança, em vez de antecipar as respostas ou corrigir de imediato, no sentido em que o importante é que a criança antecipe as soluções e verbalize o seu pensamento.

Tendo em conta que “o adulto «constrói» a comunicação tratando a criança como se esta comunicasse intencionalmente logo nas primeiras fases do seu desenvolvimento” (Bitti & Zani, 1997, p. 209), também se poderá analisar algumas intervenções por parte da educadora, no sentido de ajudar a criança a organizar o seu discurso, verbalizando as ações da criança, dando-lhes sentido como, no exemplo seguinte, em que a criança seleciona peças com duas características para fazer um colar (azuis e redondas) e a educadora vai ajudando a criança a construir o raciocínio.

Educadora: – O que é que estás a fazer Miguel?

Miguel: – Está aqui o outro verde.

Educadora: – Esse não é verde, este é azul... ah, queres pôr só azuis.

Miguel: – Azul.

Educadora: – Olha esta também é azul...

Miguel: – Não! É esta, só.

Educadora: – Gostas assim redonda?

Miguel: – Sim, redonda.

Educadora: – Ah, já percebi, tem de ser redonda... agora é que vais por as verdes, não é?

[sessão 3]

Podemos observar que a educadora reforça constantemente a oralidade da criança, repetindo o modelo correto, quando a criança fala, e também se observa a sugestão de frases para ajudar a criança a expressar o que pretende:

Educadora: – Olha Miguel, qual é a cor que eu uso agora?

Miguel: – Faz isto.

Educadora: – As amarelas?

Miguel: – Sim! (fala para a mãe que está a usar as suas peças) Não, são minhas, toma estas!

Educadora: – Odete, o Miguel é com as verdes! Miguel eu estava a explicar à mãe «Odete, o Miguel tem as verdes, está bem?»

Miguel: – Olha...

Mãe: – Está bem...

Educadora: – Tens de explicar «ó mãe, as minhas são as verdes».

[sessão 5]

Após o visionamento dos primeiros vídeos pelos autores e respetiva análise e discussão, observa-se uma maior preocupação, por parte da educadora, em que a criança resolva pequenos problemas, tal como é expresso na quinta sessão em que o Miguel tenta colocar um colar de enfiamentos ao pescoço, mas não consegue. A educadora, primeiro tenta que ele descubra porquê que não cabe e ele responde que está pequeno. Depois pergunta como resolver aquela situação:

Educadora: – Já acabou, olha, este já está feito.

Miguel: – Não, falta a minha vez (tenta colocar o colar em si), não cabe.

Educadora: – Então não cabe, porquê? Porquê que não cabe, Miguel?

Miguel: – Está pequeno.

Educadora: – Está pequeno?

Miguel: – Sim.

Educadora: – E agora, como é que eu faço?

Miguel: – Este... não sei...

Educadora: – A agora como é que eu faço? Está pequeno, como é que eu faço? Fica assim? (a situação não se resolveu devido à interrupção da mãe que mudou o assunto)

[sessão 5].

Uma das questões abordadas nas discussões entre os autores foi o facto de a educadora tentar compreender o que a criança diz e, conseqüentemente, compreender o que pensa e como pensa sobre os assuntos. Ao longo das filmagens torna-se evidente esta procura de entendimento. Por vezes este entendimento é conseguido, mas muitas vezes a educadora e a criança conversam sobre dois assuntos em simultâneo. Outras vezes a educadora tem dificuldade em compreender o discurso da criança, que tem uma lógica própria e um ritmo próprio. Observam-se muitas tentativas para compreender a «história que a criança conta». Há muita preocupação em repetir o que a criança diz e em verbalizar as suas ações, para reforçar a sua oralidade, no entanto, por vezes esta preocupação leva a alguma antecipação do raciocínio da criança e não permite realmente que a criança tenha o seu tempo para dar a sua interpretação das situações. Também se observa conversas em que a criança interpreta uma situação e a educadora aproveita a ideia da criança, permitindo que o decurso da conversa seja alterado pela mesma, como no exemplo seguinte, em que a criança introduz a ideia de que as cores são amigas:

Miguel: – É este! (escolhe uma cor).

Educadora: – Amarelo!

Miguel: – Está tudo cheio de amarelos, olha, aqui, aqui, aqui!

Educadora: – 3, olha, 1, 2, 3 amarelos.

Miguel: – Olha mais.

Educadora: – E outro amarelo, boa, Miguel!

Miguel: – Sim, boa Paula!

Educadora: – Olha, mas este amarelo está sozinho!

Miguel: – Sim, precisa amigos.

Educadora: – Que estranho, não tem amigos este.

Miguel: – Olha tem amigos, olha, em todo o lado.

Educadora: – Ah! São todos amigos.... É amigo do preto, do castanho, do verde, do azul, não é? Uau!

Miguel: – Sim, olha este, este e este!

[sessão 6]

As intervenções da educadora são importantes na construção das sequências de interação comunicacional, na forma como questiona a criança, na capacidade de escutar e dar tempo de resposta à criança, de aproveitar as situações do quotidiano, e de permitir à criança descobrir as soluções para os problemas.

Conclusões

O papel que a criança desempenha na interação é inquestionavelmente importante, levando a educadora a adaptar a sua iniciativa ou resposta à da criança, gerando assim uma possibilidade de *discussão* entre a educadora e a criança. A construção das interações comunicativas, em que todos os elementos podem participar de forma autónoma, acarreta acreditar que a criança pode envolver-se e implicar-se na construção do conhecimento e na construção do próprio currículo. Com esta criança, esta questão revela-se ainda mais pertinente, devido às suas condicionantes de desenvolvimento e ambientais. A educadora poderá assim ser portadora de um novo modelo de escola que acolhe outros saberes, que são os daquelas famílias, numa perspetiva de respeito por essa identidade cultural. Este contexto educativo, da Intervenção Precoce na Infância em domicílio é uma oportunidade de ajudar estas famílias a escutarem as suas crianças, em vez de as corrigir constantemente, o que é *expectável*, e de acreditarem em si e nas suas crianças.

Referências bibliográficas

- Andrade, S. (2011). Una Triada Inseparable: Filosofía, Comunicación y Mediación. *Investigación y Postgrado*, 26(2), 161-178.
- Bitti, P. R., & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2005). *Intervenção Precoce na Infância. Análise das Situações na Europa. Aspectos-Chave e Recomendações*. Bruxelas: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Gomes, R. C., & Nunes, D. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 40 (1), 143-161.
- Guerreiro, A., Ferreira, R. T., Menezes, L., & Martinho, M. H. (2015). Comunicação na sala de aula: perspectiva do ensino exploratório da matemática. *Zetetiké*, 23(44), 279-295.

Articulação Pedagógica entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala na promoção de uma Escola Inclusiva: Estudo de Caso.

Rodrigues, Tiago - ALCANCE – Apoio ao Desenvolvimento e Reabilitação Pediátrica, Portugal.

tiagoac.rodrigues@gmail.com

Mangas, Catarina - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria. Portugal.

catarina.mangas@ipleiria.pt

Resumo:

O artigo assume o propósito de apresentar um estudo, com carácter qualitativo, que procurou analisar a relevância pedagógica do intercâmbio entre os profissionais da área da saúde, em particular os Terapeutas da Fala, e os da área da educação (Educadores de Infância) no contexto da educação pré-escolar.

A investigação seguiu as características de um estudo de caso, recolhendo as percepções de uma educadora de infância com elevada experiência profissional e formação específica no âmbito do processo de aquisição da linguagem. A partir da realização de uma entrevista semiestruturada, foi possível verificar que as opiniões apresentadas vão ao encontro da literatura científica acerca da temática.

A articulação entre os profissionais supracitados é considerada uma mais-valia na promoção da linguagem, prevenindo problemas de comunicação e gerando, consequentemente, um percurso escolar mais profícuo e inclusivo. O trabalho multidisciplinar é favorável à criação de estratégias promotoras de competências linguísticas de todas as crianças e à identificação de sinais reveladores de desenvolvimentos infantis desviantes. Nestas situações, reunindo o contributo dos Terapeutas da Fala e dos Educadores de Infância, é possível delinear uma resposta mais específica que vá ao encontro das necessidades das crianças e das suas famílias, o que poderá, inclusivamente, permitir a reversão de certos problemas de linguagem.

Palavras-chave: Educador de Infância; Terapeuta da Fala; Prevenção; Linguagem; Escola Inclusiva

Abstract:

The article presents a qualitative study that aims to analyze the pedagogical relevance of the exchange between health professionals, in particular Speech and Language Therapists, and those in the area of education (Kindergarten Teacher) in the context of pre-school education.

The research followed the characteristics of a case study, gathering the perceptions of a Kindergarten Teacher with a significant amount of professional experience and specific training in the

area of language acquisition. After conducting a semi-structured interview, it was possible to verify that the presented opinions are in agreement with the scientific literature on the subject.

The articulation between the above-mentioned professionals is considered an added value in the promotion of language, prevention of communication problems and, consequently, the creation of a more effective and inclusive school. The multidisciplinary work is in favor of creating strategies that promote the language skills of all children and the identification of signs that reveal deviant development of children. In these situations, combining the contribution of Speech and Language Therapists and Kindergarten Teachers, is possible to outline a more specific response that meets the needs of children and their families, which may even allow the reversal of certain language difficulties.

Keywords: Childhood Educator; Speech and Language Therapist; Prevention; Language; Inclusive School

Introdução

Não se poderá falar de *Educação* sem abordar o tema da *Inclusão*. Sendo a *Educação* um direito fundamental para qualquer indivíduo, defendido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, esta deve ter uma perspectiva inclusiva – “*Escola para todos*” (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca, que já conta com 24 anos de existência, trouxe para discussão muitos temas pró-inclusão – ressalva que, para uma inclusão escolar efetiva, dever-se-á apostar na intervenção precoce e na estimulação de crianças que apresentem Necessidades Educativas Especiais (NEE) (UNESCO, 1994). Baseado neste documento, o Governo Português tem desenvolvido várias medidas políticas e reformas pedagógicas, das quais se destacam o Decreto-lei n.º 3/2008, ou o recente *regime jurídico da educação inclusiva no âmbito da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*, Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de Julho.

A *Inclusão* é apresentada pela UNESCO (2017, p.7) como “a process that helps to overcome barriers limiting the presence, participation and achievement of learners”. Mas este paradigma da *Educação Inclusiva* tem causado várias reflexões: o DL n.º 3/2008 defende a equidade educativa, visando a necessidade de garantir igualdade de oportunidades no acesso à educação; paralelamente, a UNESCO (2017) refere que é essencial a inclusão de todas as crianças/alunos, garantindo oportunidades educativas personalizadas a cada situação.

Genericamente, existe consenso no que concerne à necessidade de promover a *Inclusão* no contexto educativo, mas estarão todos os alunos devidamente incluídos? Considerando que a educação visa a aprendizagem para todos, devem ser adotadas medidas que salvaguardem a aquisição de competências (DGE, 2015; Nunes & Madureira, 2015) e, para tal, é necessário “identificar os pontos fortes do aluno para colmatar as fragilidades” (Leite, 2016, p.4). Porém, ainda existem muitos profissionais de educação que consideram a *Educação Inclusiva* como uma forma de integrar os alunos com NEE e promover a sua socialização (Leite, 2010). Esta situação emerge da dificuldade de planear e gerir um currículo educativo, independentemente de o aluno ter ou não NEE (Leite, 2010, 2016). Aliás, o próprio termo “Necessidade Educativa Especial” deixa de ser relevante no DL n.º 54/2018, uma vez que todos os alunos possuem necessidades específicas de aprendizagem.

As diferenciações pedagógicas no contexto de grupo/turma poderão ser entendidas como estratégias segregadoras, que não promovem a inclusão de todos, até porque não são apenas os alunos com NEE que beneficiam com adequações curriculares (Leite, 2016). Para o efeito, um dos princípios que deverá ser salvaguardado é o *Desenho Universal para a Aprendizagem* – este conceito garante “princípios e estratégias [que] permitem ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos” (Nunes & Madureira, 2015, p.132). Assim, seguindo estes princípios, o profissional de educação poderá dar uma resposta educativa adaptada às necessidades de cada aluno, permitindo o acesso a formas educativas alternativas, removendo as barreiras à aprendizagem e reduzindo a necessidade de adaptações curriculares individuais (Nunes & Madureira, 2015; UNESCO, 2017)

Apesar do reconhecimento do valor deste tipo de abordagens, Leite (2016) afirma que em Portugal não existe formação que oriente para a *Inclusão*, isto é, para uma abordagem pedagógica mais holística – a mesma autora propõe a integração da *Educação Inclusiva* nas diferentes áreas de formação, ao invés desta temática ser abordada isoladamente numa disciplina. Outra resposta favorável à Educação Inclusiva centra-se na articulação entre diferentes profissionais – segundo o

DL n.º 54/2018, a intervenção de técnicos especializados irá apoiar e intensificar a resposta da escola na promoção da inclusão.

Naturalmente, será difícil alcançar um modelo perfeito, no entanto a inclusão deverá começar num estágio inicial de aprendizagem, ou seja, na idade pré-escolar. Sendo o Jardim de Infância (JI) um contexto propício para o desenvolvimento da criança, nos domínios físico, psicológico, intelectual (linguístico) e socioafetivo, deverá existir uma aposta na articulação pedagógica transdisciplinar, ou seja, um processo holístico que envolva diferentes profissionais, tais como o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala (TF), com a participação ativa dos pais (Mendonça & Lemos, 2011; Goulart & Chiari, 2012; Mendes & Velosa, 2016). O Educador de Infância tem de estar atento aos sinais de alerta e articular com o TF, no sentido de dialogar sobre o desenvolvimento e participação da criança, no contexto pré-escolar e informar e orientar a família (Shipley & McAfee, 2016). Campos *et al.* (2014) também destacam a articulação entre o Educador de Infância e os profissionais de saúde, uma vez que este lida diariamente com as crianças, podendo estimulá-las de diferentes formas.

Neste âmbito, a Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala - APTF (2018) sublinha o papel do TF na intervenção precoce, nomeadamente através da promoção de competências linguísticas, vocais e de comunicação, firmando o seu papel na prevenção de perturbações. Uma das propostas defendidas por Crestani, Oliveira, Vendruscolo e Ramos-Souza (2013) é exatamente a atuação do TF no esclarecimento de dúvidas aos pais e profissionais de saúde e educação, sobre os padrões normais do desenvolvimento linguístico. Portanto, a prevenção e intervenção precoce desenvolvidas por este profissional poderá incluir ações e estratégias potenciadoras de um desenvolvimento saudável na idade pré-escolar (Crestani *et al.*, 2013; Shipley & McAfee, 2016).

Assim sendo, considerando o conceito de *Escola Inclusiva*, é reconhecido, por diversos autores, a relevância da articulação pedagógica entre o Educador de Infância e o Terapeuta da Fala, procurando uma resposta educativa especializada, que garanta o planeamento e acompanhamento da intervenção pedagógica junto de crianças com dificuldades, e a necessidade de apostar na prevenção primária.

Metodologia

Este estudo assume um caráter qualitativo, uma vez que não se procurou recolher dados quantificáveis nem controlar um fenómeno que desse lugar a uma avaliação, mas sim descrever ou interpretar a interação estabelecida entre o mundo real e a forma como o sujeito organiza as suas experiências de vida (Vilelas, 2009; Fortin, 2009). No caso específico deste estudo, procurou-se recolher as percepções de um profissional de educação acerca da relevância atribuída ao intercâmbio entre a área da saúde e a área da educação no contexto da educação pré-escolar, mais especificamente a relevância da articulação entre o TF e o Educador de Infância na promoção de uma Escola mais inclusiva.

A investigação seguiu as características de um estudo de caso, com o intuito de obter uma ótica individual e aprofundada acerca das temáticas em estudo (Guest, Namey & Mitchell, 2013).

A participante, selecionada através de uma técnica de amostragem por conveniência não-probabilística (Coutinho, 2015), é educadora de infância há mais de quinze anos, apresenta um Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor e uma Especialização em Motricidade e Cognição, tendo múltiplas experiências no trabalho com crianças com idades compreendidas entre os dois aos seis anos.

Tendo em conta o tipo de estudo, foi aplicado um inquérito por entrevista, por se considerar, tal como Marconi e Lakatos (2010) que este é um instrumento de excelência para a recolha de dados que explicitem as opiniões aprofundadas sobre um determinado assunto (Marconi & Lakatos, 2010). Esta entrevista seguiu um guião semiestruturado que, após revisão e validação por duas docentes/investigadoras externas ao estudo, permitiu planificar um conjunto de perguntas orientadoras, viabilizando também a abordagem a outros temas relevantes para o contexto do estudo (Coutinho, 2015).

Para a realização da entrevista foram salvaguardadas todas as questões éticas, nomeadamente a confidencialidade e o anonimato dos dados recolhidos, através da disponibilização de um Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para que a educadora pudesse participar conscientemente na investigação.

Para o tratamento dos dados, e tratando-se de um estudo qualitativo que envolve questões abertas de opinião, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, de forma a tabular e enquadrar a informação em diferentes subcategorias. Neste artigo, os dados apresentados são os que se enquadraram na categoria "Contexto Pré-escolar" e nas subcategorias "Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar" e "Intercâmbio entre o Educador de Infância e o TF".

Resultados e discussão

Considerando o estado da arte, percebe-se que a comunidade científica considera necessário apostar na articulação pedagógica, visando o cruzamento de áreas de formação e a promoção da educação inclusiva, apostando assim no desenvolvimento de várias competências. Na análise de conteúdo realizada à entrevista efetuada à Educadora de Infância que participou no estudo, esta necessidade surge marcadamente nas palavras proferidas: *"o Educador de Infância e o Tera-peuta da Fala juntos são dois profissionais que podem contribuir para o desenvolvimento destas competências"*. A afirmação vai ao encontro da reflexão de Goulart e Chiari (2012), que realçam o papel do Educador de Infância na promoção da linguagem, no reconhecimento e na sinalização de problemas da comunicação e/ou linguagem.

No entanto, segundo a participante, para a sinalização precoce, em idade pré-escolar, será necessário *"capacitar o Educador de Infância no desenvolvimento de atividades relacionadas com as competências linguísticas"*. De facto, já Silva, Labanca, Melo e Costa-Guarisco (2014) referiam que os Educadores de infância, por vezes, apresentam algumas dificuldades na identificação de sinais reveladores de um desenvolvimento desviante. Para o efeito, a Educadora de Infância entrevistada refere que estes profissionais têm de dar mais *"importância a esta área (...) para melhor responder às necessidades das crianças"*. De facto, a estimulação precoce é considerada essencial pois, além de motivar as crianças e potenciar os seus conhecimentos, surge como ação preventiva (Goulart & Chiari, 2012; Silva *et al.*, 2014). A adoção destas estratégias preventivas implica da parte da *escola* a inovação e reformulação do sistema educativo, pensando num ensino para todas as crianças, independentemente das suas competências, dificuldades ou contextos (Neto *et al.*, 2018).

O *Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'Union Européenne* (CPLOL) refere que se a maioria das crianças fosse sujeita a rastreios precoces e a orientações parentais, poder-se-iam reverter muitas dificuldades de linguagem; todavia, as entidades governamentais apresentam uma postura passiva na criação de políticas preventivas (CPLOL, 1999). *"Seria de louvar se cada estabelecimento de ensino pudesse contar com a colaboração pontual de um Terapeuta da Fala"* – referiu a Educadora de Infância – [o TF contribuiria para a] *"despistagem e posterior intervenção atempada de eventuais "problemas" relacionados com a linguagem (...) é através destas atividades que se despistam algumas perturbações da linguagem e se faz uma intervenção atempada"*.

Mendes e Velosa (2016) destacam a importância de ambientes ricos e estruturados na promoção de competências pré-escolares e, neste encadeamento, a Educadora propõe *"trabalhar em conjunto em alguns momentos da semana (...) é importante, antes da entrada para o 1.º ciclo, a criança desenvolver o mais possível as suas competências comunicacionais (...) é importante a criança compreender a informação e utilizar a linguagem como forma de comunicação"*. Depois do contexto familiar, é na escola que se promove a aprendizagem de competências e é neste contexto que ocorre a sensibilização para uma educação inclusiva, para todos (Neto *et al.*, 2018).

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi averiguar a importância do Educador de Infância e do Terapeuta da Fala na promoção de competências em idade pré-escolar e, acima de tudo, analisar a revelância da articulação entre ambos os profissionais na promoção de uma *Escola Inclusiva*.

De uma forma geral, pode-se concluir que o trabalho multidisciplinar entre ambos os profissionais é favorável à criação de estratégias promotoras de competências de todas as crianças, assim como à prevenção e identificação de problemas de linguagem que possam gerar experiências escolares menos positivas e um consequente sentimento de exclusão.

Passaglio *et al.* (2015) reforçam a ideia, ao afirmarem que é necessária uma maior aposta em ações preventivas que promovam a qualidade de vida, a educação e a saúde. A articulação pe-

dagógica entre os profissionais supracitados surge, portanto, como uma indubitável mais valia (Silva *et al.*, 2014; Shipley & McAfee, 2016). Para o efeito, é necessário que o TF e o Educador de Infância tenham em atenção a dimensão biopsicossocial de cada criança, para que ela seja devidamente incluída no grupo/turma, independentemente da sua condição social ou das suas competências intelectuais (Direção-Geral de Educação, 2015). Será também importante considerar o papel do *Design Universal para a Aprendizagem* na inclusão de todos os alunos, uma vez que esta abordagem permite uma metodologia pedagógica facilitadora, remove barreiras e reduz a adaptação de currículos individuais (Nunes & Madureira, 2015; UNESCO, 2017).

Nunes e Madureira (2015) destacam ainda a importância da motivação na aprendizagem, nomeadamente através do recurso a estratégias que apostam na diversificação de formas para a apresentação de conteúdos pedagógicos.

Considerando os pressupostos apresentados, Rodrigues (2017) procurou desenvolver um Programa que contribuísse para a prevenção primária, a promoção de competências linguísticas e o bem-estar geral das crianças, ideias matriz defendidas por diversos autores de referência (Lipay & Almeida, 2007; Shipley & McAfee, 2016). O programa – *Programa de Promoção de Competências de Linguagem* – construído, validado e aplicado por um Terapeuta da Fala (coautor deste artigo) a um grupo de crianças em idade pré-escolar, encontra-se em fase de preparação para publicação, ficando então ao dispor de Terapeutas da Fala e Educadores de Infância que trabalhem com crianças cuja língua materna é o português europeu. O Programa permite desenvolver habilidades pré-escolares favoráveis à aquisição de competências necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita, capacitando todas as crianças, independentemente da sua condição.

Referências bibliográficas

- APTF. (2018). *O Terapeuta da Fala*. Obtido em 28 de junho de 2018, de O terapeuta da fala pode fazer a diferença: www.oterapeutadafalapodefazeradiferenca.org
- Campos, F. R., Rabelo, A. T., Friche, C. P., Vasconcelos da Silva, B. S., Friche, A. A., Alves, C. R., & Goulart, L. M. (jul-ago de 2014). Alterações da linguagem oral no nível fonológico/fonético em crianças de 4 a 6 anos residentes em Belo Horizonte. *Rev. CEFAC*, 16 (4), pp. 1151-1160.

- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- CPLOL. (1999). *1988-1998 – 10 years of activities*. Paris: Comité Permanent de Liaison des Orthophonistes-Logopèdes de l'EU .
- Crestani, A. H., Oliveira, L. D., Vendruscolo, J. F., & Ramos-Souza, A. P. (jan-fev de 2013). Distúrbio específico de linguagem: a relevância do diagnóstico inicial. *Revista CEFAC*, 15 (1), pp. 228-237.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. *Diário da República*, n.º 4, 1.^a Série. Lisboa: Ministério da Educação
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de Julho de 2018. *Diário da República*, n.º 129, 1.^a Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Direção-Geral da Educação - Direção de Serviços de Educação Especial e de Apoios Socioeducativos (2015). *Avaliação das políticas públicas - inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: o caso dos Centros de Recursos para a Inclusão*. Estoril: Editora CERCICA
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Goulart, B. G., & Chiari, B. M. (jul-ago de 2012). Comunicação humana e saúde da criança - reflexão sobre promoção da saúde na infância e prevenção de distúrbios fonoaudiológicos. *Revista CEFAC*, 14 (4), 691-696.
- Guest, G.; Namey, E. & Mitchell, M. (2013). *Collecting Qualitative Data A Field Manual for Applied Research*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Leite, T. S. (2016). *Formação de Professores para a Inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente, organizado pela CERCICA, Cascais, 3 dezembro.
- Leite, T. S. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. III Seminário de Educação Inclusiva. Universidade Lusófona, Lisboa, Outubro de 2010
- Lipay, M. S., & Almeida, E. C. (jan-fev de 2007). A fonoaudiologia e sua inserção na saúde pública. *Revista de Ciências Médicas*, pp. 31-41.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2010). *Fundamentos de metodologia científica* (7.^a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mendes, T., & Velosa, M. (mai-ago de 2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 27 (2/80), pp. 115-132.
- Mendonça, J., & Lemos, S. A. (nov-dez de 2011). Promoção da saúde e ações fonoaudiológicas em educação infantil. *Revista CEFAC*, 13 (6), pp. 1017-1030.

- Neto, A. O. S., Ávila, É. G., Sales, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K. & Santos, V. M. (jan-mar de 2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31 (60), p. 81-92
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*, Revista Da Investigação às Práticas, 5(2), p. 126-143.
- Passaglio, N. J., Souza, M. A., Souza, V. C., Scopel, R. R., & Lemos, S. A. (jul-ago de 2015). Perfil fonológico e lexical: interrelação com fatores ambientais. *Revista CEFAC*, 17 (4), pp. 1017-1078.
- Rodrigues, T. (2017). *Promoção de competências de linguagem em crianças com 5-6 anos de idade, sem perturbação da linguagem*. (Dissertação de mestrado não publicada). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Shipley, K. G., & McAfee, J. G. (2016). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual* (5.a ed.). Boston: Cengage Learning.
- Silva, L. K., Labanca, L., Melo, E. M., & Costa-Guarisco, L. P. (nov-dez de 2014). Identificação dos distúrbios da linguagem na escola. *Revista CEFAC*, 16 (6), pp. 1972- 1979.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Diseño de un artefacto tecnológico que apoye los problemas de articulación del lenguaje infantil

Yadira Alatríste Martínez. Departamento de Procesos y Técnicas de Realización. Área de investigación de Nuevas Tecnologías Universidad. Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México. yalatríste@correo.azc.uam.mx

Resumen:

Los cambios de vida en el bienestar del ser humano han suscitado cambios en el uso de la Tecnología, en el modo de comportamiento y de pensamiento de éste, lo que permite crear nuevas soluciones a las necesidades requeridas dentro de nuestra sociedad. Mediante estudios anteriores se comprueba la necesidad de crear material apoyo para la terapia de habla de niños con problemas de lenguaje, especialmente niños con dislalia. Por tanto esta investigación esta referida en el campo del diseño, el trabajo se enfoca en apoyar la terapia de lenguaje infantil para el tratamiento de problemas de articulación. El resultado será el desarrollo de un artefacto tecnológico, mediante una aplicación app para el sistema Android, que pueda ser utilizado fácilmente por niños, familiares y terapeutas que requieran apoyo en el desarrollo del lenguaje. El impulso de las aplicaciones proveen acceso instantáneo a un contenido sin tener que buscarlo en Internet y, una vez instaladas, generalmente se puede acceder a ellas sin necesidad de una conexión a Internet. La empresa de investigación ABI Research asegura que en 2010 se descargaron casi 8000 millones de apps en todo el mundo, lo que representa una clara muestra de su éxito.

Palabras clave: Diseño; Tecnología; Lenguaje; Experiencia de Usuario; App.

Abstract:

The changes of life for the well-being of the humans also have modified the use of technology and the interaction with it, especially in behavior and thought about it which allows creating new solutions to the required needs according our actual society. Previous studies evidence the need to create support material for speech therapy for children with language problems. Therefore, this research is referred into the design context focuses on supporting children's language therapy for the treatment of articulation issues. The result will be the development of a technological device, through a software application (App) for Android system; it can be easily used by children, family members and therapists who require support in language development. The trend in Apps provides immediately access to specific content without having to search it on the Internet and once installed, users can generally access without an Internet connection. According to ABI Research Enterprise underwrites in 2010 almost 8,000 million Apps were downloaded worldwide, which is a clear sign of its success.

Keywords: Design; Technology; Language; User Experience; App.

Introducción

Hoy en día existen numerosos sistemas para la adquisición y desarrollo del lenguaje que ayudan a las personas que tienen la necesidad de aprender un nuevo idioma o precisan de aprendizaje del mismo. Algunos autores como Dabbah, J. (1994) mencionan que el lenguaje es un medio de expresión humana, es signo del despertar intelectual del niño, señal de vivacidad, imaginación, sentido de observación y maduración, así como índice de desarrollo de la inteligencia, equilibrio afectivo y expansión del carácter, por lo que su desarrollo normal es de suma importancia. En este artículo describe una propuesta de diseño inclusivo que involucra tecnología y diseño para apoyar el desarrollo del lenguaje. La propuesta esta enfocada desde un punto de vista transdisciplinario para lograr herramientas potenciales aplicadas en dispositivos tecnológicos que se puedan incorporar en el campo de la comunicación humana para impulsar y apoyar el desarrollo del lenguaje.

Metodología

Para esta investigación se está considerando una metodología FORMIT para la creación y desarrollo de los Living Labs cuya finalidad es mejorar la calidad de vida de las personas, esta retomada del libro "The Living Lab Methodology Handbook" que muestra cada fase el proceso de metodológico cuyo modelo se basada en tres corrientes teóricas: Soft Systems Thinking, Appreciative Inquiry, and NeedFinding. Para contextualizar un poco Erickson (2005) asevera a los Living Labs como una metodología I+D donde las innovaciones, servicios, productos y mejoras de la aplicación, son creadas y validadas en colaboración empírica multi-contextual del mundo real. Esta definición implica que los seres humanos son considerados como fuentes de colaboración de innovación, no sólo participan para probar, validar productos y servicios. A partir de la trascendencia de la innovación abierta surgen los entornos vivos de colaboración denominados "Living Labs", que se ven influenciados por el enfoque de Chesbrough (2003) sobre las Web 2.0 y específicamente del paradigma de innovación abierta, para el autor tiene el objetivo de facilitar la creatividad, el intercambio de información y la colaboración entre los usuarios y clientes, buscan-

do que ellos sean las nuevas fuentes de ideas para futuros productos y soluciones (Dearstyne, 2007; Leibs, 2008; Walters, 2007). El fenómeno de los Living Labs se extiende a otras disciplinas como la investigación-gestión de la innovación, diseño centrado en el usuario (DCU), el espíritu empresarial, la ciencia cognitiva, la conciencia del contexto, la Interacción ser Humano Computadora (HCI), informática y computación social. Kviselius et al, (2008).

La metodología enfatiza la importancia de la primera fase en el ciclo de diseño de concepto, normalmente se conoce como análisis o la ingeniería de requisitos, en esta fase los usuarios pueden hacer contribuciones importantes. Desde esta fase se crea la base para el resto del proceso y se pueden evitar errores que posteriormente se vuelven costosas y difíciles de solucionar en otra fase. El esquema es presentado en forma de espiral en el que se indican tres ciclos principales: el ciclo de diseño de concepto, el diseño de prototipo y el ciclo de innovación, también lo conforman dos ciclos adicionales que es el ciclo la espiral. En cada ciclo existen tres fases que son: oportunidades apreciadas, diseño y evaluación. También se puede notar tres aspectos dentro de cada fase: uso, negocios y tecnología. Ståhlbröst, A. & Holst M. (2013).

En cada ciclo existen tres fases que son: oportunidades apreciadas, diseño y evaluación. También se puede notar tres aspectos dentro de cada fase: uso, negocios y tecnología. Ståhlbröst, A. & Holst M. (2013). A continuación se muestra gráficamente la metodología y sus fases.

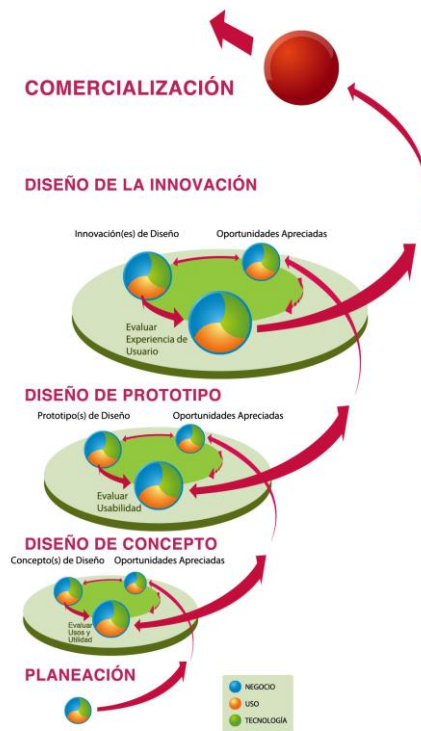


Figura 1. Metodología Living Lab de Stanbrost, A. & Holst M. (2013) publicada en el libro "Living Lab Methodology Handbook"

Fase 1: Planeación

En esta fase se obtiene toda la información, tomando en cuenta los conocimientos de los stakeholders involucrados en la enseñanza y habilitación de problemas articulación en lenguaje. Se toman en cuenta cinco principios fundamentales: 1) crear valor para los usuarios, 2) la participación de los usuarios en el proceso, 3) sostenibilidad del proyecto, 4) apertura en el proceso, y por último 5) una situación real. (Ståhlbröst, A. & Holst M., 2013: 26). La fase de planeación surge por un interés, por la intención de un grupo de terapeutas en el campo de comunicación humana preocupadas por una terapia novedosa utilizando el diseño y la tecnología como fuentes de creación. La premisa inicial de la aplicación es realizar una serie de ejercicios de forma atractiva y dinámica a través de un dispositivo móvil. Para este propósito se consideraron algunos estudios previos en el campo de la terapia para niños con problemas de articulación del lenguaje.

Fase 2: Diseño de concepto

Este ciclo se apoya en la obtención de una visión nutrida de diferentes actores y grupos de usuarios, esto se centra en la apreciación de oportunidades y en la generación de las necesidades básicas que los diferentes actores tienen del producto final. El ciclo debe terminar en un concepto, que representa las necesidades generadas a partir de la primera etapa de planeación donde se definen los alcances, objetivos y la participación de los usuarios, tomando en cuenta comportamientos, actitudes y valores de los usuarios. (Ståhlbröst, A. & Holst M., 2013).

Es importante insistir que la "Ciencia de la Comunicación Humana" estudia el proceso de interacción comunicativa entre los seres humanos en ella se especializan los terapeutas de lenguaje que estudian, investigan y aplican todos aquellos medios de estimulación, habilitación ó rehabilitación de los retrasos y trastornos de lenguaje habla y voz. Para las solicitudes de este estudio se analizaron los trastornos de lenguaje que pueden agruparse en las siguientes categorías: audición, lenguaje, habla y comunicación. Para entender un lo que es un trastorno algunos autores lo definen como un impedimento en la habilidad para comprender o utilizar en unión verbal y no verbal. Los trastornos más importantes clasificados por Damico et al., (2010) dentro de este grupo son los de articulación, de ritmo y fluidez y por último los de la voz. Es importante explicar que los trastornos de la articulación se presentan las dislalias, disartrias, disglosias y desórdenes fonológicos. Este tipo de patologías causan dificultades en la articulación de fonemas y palabras, y en ocasiones se presenta una ausencia en la producción de ciertos sonidos. Por lo tanto se hace indispensable plantear una aplicación que ayude al niño a ejercitar áreas de trabajo como motivación, atención, concentración, memoria visual y auditiva.

Concepto de diseño

Para emprender el proceso de diseño, se realizó un estudio teórico sobre de lenguaje y sus problemas. Se logró un acercamiento con especialistas en el campo de la Comunicación Humana del Instituto Nacional de Rehabilitación de la Ciudad de México. Contando con la asesoría de la Lic. Rosa Ma. Rodríguez Cervantes quien desde hace varios años trabaja apoyando la rehabilitación

de problemas de lenguaje en adultos y niños. Además se hizo una selección de las áreas de trabajo y los ejercicios que debe contener la aplicación.

Fase 3: Diseño del prototipo

En esta fase los usuarios deben observar un prototipo lo suficientemente detallado para experimentar cómo será la aplicación. Se realizó un briefing del proyecto que incluya información primordial proporcionada por los especialistas, además de usar información complementaria como cuestionarios a especialistas de comunicación humana, estadísticas y observación de las terapias. El prototipo de diseño contempla aspectos de importantes de diseño y usabilidad. Posteriormente se realizó un diagrama general de acciones de los usuarios para determinar la interfaz gráfica de usuario (IGU) y la distribución de los contenidos.

Perfil mínimo requerido para usuarios

- La edad para utilizar el software fluctúa entre los 5 y 7 años, que es la etapa en donde se necesita una mejor comunicación y desarrollo del lenguaje articulatorio.
- Respecto a la educación, el requerimiento básico es que el usuario conozca algunas letras del abecedario para poder ejecutar el programa, ya que este ofrecerá funciones de multimedia e irá explicando las funciones a través de la voz de quien da las instrucciones para cada tarea o ejercicio propuesto en la terapia.
- Características físicas necesarias para poder escuchar y comprender lo que se está diciendo y mostrando en pantalla.
- Las expectativas son que exista una facilidad de uso por parte del niño para poder trabajar en las actividades específicas que ayuden a su problema articulación.

Perfil mínimo requerido para los terapeutas o profesores especialistas en terapia de habla

- El perfil profesional requerido es el título de terapeuta de lenguaje con conocimientos en trastornos de lenguaje y deberá contar también con conocimientos básicos en uso de dispositivos móviles.
- Que el terapeuta use adecuadamente el interactivo y encuentre rápidamente las actividades adecuadas para la sesión de terapia.

Arquitectura de la información

El diseño de la aplicación estará contenida dentro de las diferentes áreas de trabajo para una mejor terapia de lenguaje. Se piensa en una interfaz gráfica de usuario adecuada a la edad del niño y que pueda ser manipulada desde un dispositivo móvil.



Figura 2. Mapa de navegación (Alatríste 2018)

Diseño de la Interfaz Gráfica de Usuario

Se pretende que el diseño de la interfaz gráfica sea interactiva, dinámica, que faciliten al niño aprender y reconocer los principales fonemas y trabajar en las áreas propuestas para su terapia de lenguaje. La aplicación tiene el propósito de que los niños logren un mejor desarrollo comunicacional con su entorno social. Es primordial abarcar las áreas más complicadas, como el problema de articulación de fonemas. Para ello se creó un personaje que sirve de guía al niño para recorrer los seis planetas en los que el niño debe realizar su terapia de lenguaje. Cada planeta

representa una área de trabajo para ejercitar su lenguaje. Por ejemplo el planeta artífos permite y guía al niño en la etapa de aprendizaje del lenguaje articulatorio ya que el niño es capaz de trabajar sólo en las actividades correspondientes a los fonemas, para buscar lograr la pronunciación correcta de las sílabas y palabras presentadas, permitiendo posteriormente que el niño se escuche y sea capaz de reconocer y darse cuenta de su error para así corregirle adecuadamente. La labor del terapeuta será escuchar la articulación que el niño efectúe, permitiéndole captar, evaluar y ayudar a corregir el problema que presente mayor dificultad. Ver Figura 3.

El planeta ejerfos contiene ejercicios de respiración, ritmo, discriminación auditiva, soplo y ejercicios linguolabiales. El planeta oralfos permite al niño conocer el abecedario, las vocales y los diptongos. Por otro lado el planeta juegofofos contiene tres diferentes tipos de juegos que ayudan al niño a desarrollar nuevas habilidades y relaciones de algunas imágenes y objetos mediante memoramas, rompecabezas y trabalenguas. El planeta cuentofofos muestra algunos vídeos animados de cuentos pequeños que le ayudan al niño a trabajar áreas de atención y concentración. Por último los créditos de quien colaboraron y desarrollaron la aplicación.

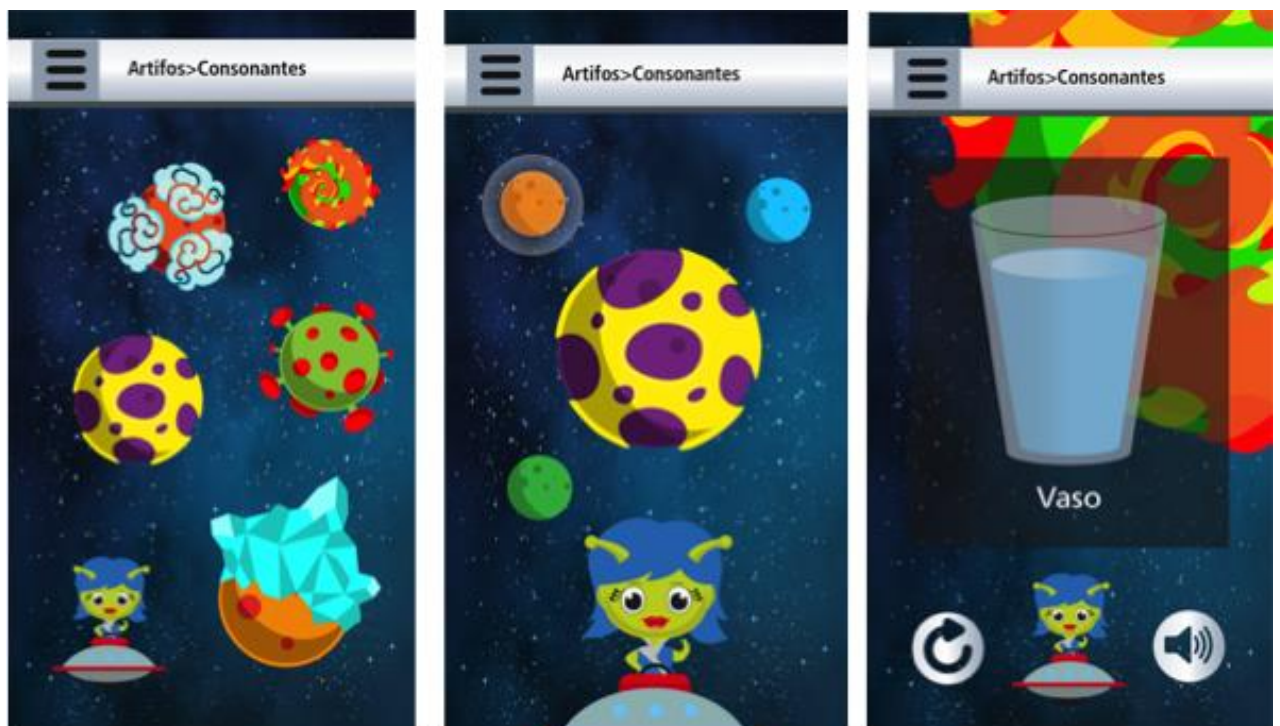


Figura 3. Interfaz gráfica de usuario de la aplicación Android (Alatríste 2018)

Fase 4: diseño de la innovación

El tercer ciclo se inicia mediante el análisis de los resultados de la evaluación de usabilidad, anteriormente la aplicación se había resuelto como un diseño interactivo en donde el niño podría navegar a través de un ordenador y realizar sus terapias en la comodidad de su hogar o en la institución de rehabilitación. se realizaron una serie de experimentos, con el propósito evaluar algunas características del material interactivo, mediante la observación de las reacciones en los niños al emplear el material didáctico interactivo, como son: aceptación, atención y funcionalidad del producto. La diferencia sobre la aplicación de la prueba depende mucho de las habilidades de los niños para utilizar los dispositivos. El desarrollo temático se abordó con la programación que normalmente se lleva a cabo en las sesiones de terapia de lenguaje que se imparten en el INR.

Fase 5: Comercialización

El artefacto diseñado para apoyar a los problemas de articulación infantil, se encuentra en una etapa de mejora continua, antes de que la aplicación se encuentre disponible en Play Store.

Conclusiones

La investigación aporta una aplicación didáctica, atractiva y terapéutica que cumple con el objetivo principal del proyecto que es el de apoyar al especialista a impartir la terapia de habla de niños con problemas de articulación de lenguaje, específicamente niños con dislalia, mediante herramientas digitales aprovechando los diferentes recursos hipermedia. Además de que motiva a los niños llamando su atención, llevándolos de la mano para repetir y aprender a hablar mejor, tomando al terapeuta como guía de manera dinámica y divertida el niño puede ejercitar su lenguaje, olvidando que se encuentra en un consultorio o casa recibiendo terapia. El diseño de este tipo de aplicaciones vino a romper paradigmas tradicionales en la terapia, debido a que existe poco desarrollo en México en esta área y además de que es producido por los algunos especialistas del INR y personas interesadas a participar en este tipo de proyecto. Gracias a la participación de estos profesionales tanto del diseño en TIC, como en el área de comunicación humana,

se realizó una planeación adecuada para atender el problema de la escasez de material en el campo de la terapia de habla y la solución estuvo supervisada por los mismos especialistas del INR e investigadores y programadores de la UAM Azcapotzalco.

Referencias

- Alatríste Y., Cerezueta A. B., Monguet J. M., Ferruzca M. V. (2013). Creación de sistemas de telemedicina basados en un modelo de diseño a partir de una perspectiva Living Lab. Libro Científico "Avances de las mujeres en las ciencias, las humanidades y todas las disciplinas". Universidad Autónoma Metropolitana. Vol. I ISBN El Libro Científico 1, impreso, ISBN:978-607-28-0712-9.
- Alatríste-Martínez Y., Córdoba-Cely C. (2018). Diseño de Interfaz de Usuario para Creación de Sistemas Multimedia para Apoyar el Desarrollo del Lenguaje. Revista Latinindex TECNOLOGÍA & DISEÑO. Año 7. Vol. 9. P. 39-55. Universidad Autónoma Metropolitana: México. ISBN: 2594-034.
- Dabbah, J. (1994). Trastornos específicos del lenguaje. Psicología. México. Iberoamericana, 2 p. 2, 86-98
- Damico, Jack S., Nicole Müller y Martin J. Ball (2010), The Handbook of Language and Speech Disorders, Chichester (UK), Blackwell Publishing.
- Chesbrough, H. W. (2003), Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology, Boston, Harvard Business School Press.
- Dearstyne, B. W. (2007): "Blogs, Mashups, & Wikis Oh, My!"; Information Management Journal, 41, 4, 2007, 24-33.
- Eriksson, M., V. P. Niitamo, and S. Kulkki. (2005). State-of-the-Art in Utilizing Living Labs Approach to User-centric ICT innovation – a European approach. CDT at Luleå. University of Technology, Sweden, Nokia Oy, Centre for Knowledge and Innovation. Research at Helsinki School of Economics, Finland, 2005□□□□□
- Følstad, A. (2008). LIVING LABS FOR INNOVATION AND DEVELOPMENT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY: A 1 . 1 Example Living Lab categories. Network, 10(August), 99–131.
- Leib, S. (2008): "Web 2.0, Confusion 1.5."; CFO 24, 3, 2008, 33-34.
- Walters, B. (2007) "What is web 2.0 and what does it mean to you?"; New Mexico Business Journal, 31, 10, 2007, 24-24.
- Kviselius, N. Z., Ozan, H., Edenius, M. & Andersson, P. (2008) 'The Evolution of Living Labs – Propositions for Improved Design and Further Research' in Proceedings of the 5th International Conference on Innovation and Management (ICIM 2008), Maastricht, The Netherlands, 10–11 December 2008, pp. 842–856

Ståhlbröst, A. & B. Bergvall-Kåreborn, FormIT (2008)-An Approach to User Involvement, in European Living Labs- A New Approach for Human Centric Regional Innovation, J. Schumacher and V.P. Niitamo, Editors. Wissenschaftlicher Verlag: Berlin. p. 63-76.

Ståhlbröst, A. & Holst M., (2013) The Living Lab Metodology Handbook. Social Informatics at Luleå University of Technology and CDT – Centre for Distance-spanning Technology, Sweden. Recuperado el 21 de nov. De 2014 de: [http://www.ltu.se/cms_fs/1.101555!/?](http://www.ltu.se/cms_fs/1.101555!/)

Pinóquio e o desejo de ser um menino de verdade

Paula Cristina Ferreira – ESECS-IPLEIRIA, CI&DEI. paula.ferreira@ipleiria.pt.

Resumo:

Este artigo tem por objetivo apresentar os traválinguas enquanto recurso reeducativo e promotor de socialização para pessoas com dislexia.

Pretendemos, num contexto de reeducação de pessoas com dislexia, revelar as potencialidades da consciência linguística e, principalmente da consciência fonológica, associada à cultura ou seja evidenciar a díade língua-cultura como promotora de competência comunicativa.

Apresentamos exemplos de traválinguas que podem ser explorados considerando fonemas específicos ou determinada constituição silábica para além da exploração cultural.

Consideramos que a articulação do trabalho linguístico com o conhecimento cultural incrementa não só a motivação intrínseca do sujeito com dislexia mas também o bem estar social que lhe é tão necessário.

Palavras-chave: Consciência fonológica; dislexia; reeducação; traválinguas.

Abstract:

This text aims to present the tongue twister as a reeducational resource and promoter of social integration for people with dyslexia.

In the context of the reeducation of dyslexic people, it is our intention to reveal the potentialities of both linguistic and phonological awareness, associated with culture, i.e. evidencing the language-cultural dyad as a promoter of communicative competence.

We present examples of tongue twister that can be explored considering specific phonemes or a specific syllabic constitution in addition to cultural exploration.

We consider that the articulation of linguistic work with cultural knowledge increases the intrinsic motivation of the person with dyslexia as well as the important social well-being.

Keywords: phonological awareness; dyslexia; reeducation; tongue twister.

Pinóquio: um menino especial no mundo plural

Consideremos a história infantil As Aventuras de Pinóquio, do italiano Carlo Collodi, publicada em 1881, para simbólica e metaforicamente abordar neste artigo a realidade das crianças e jovens disléxicos, enquanto sujeitos que se sentem diferentes e que querem ser iguais a todos os

outros, tal como Pinóquio, que tinha por objetivo de vida deixar de ser um boneco de madeira para ser um menino de verdade.

O contexto do indivíduo disléxico também tem sofrido alterações, e com os olhos postos no futuro e a imperiosa necessidade de mudança da realidade da Educação Especial em Portugal, os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU, contemplados na Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, em 2015, e o mais recente decreto-lei sobre inclusão, n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, visam a promoção da escola inclusiva onde os alunos, “independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”, como refere a introdução do decreto indicado.

Também do recente decreto-lei, nomeadamente o Artigo n.º 3, destacamos todos os princípios orientadores da educação inclusiva, e considerando a dislexia em particular, focamo-nos no princípio da educabilidade universal que se entende como “a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo”.

Neste sentido, e de acordo com a literatura atual (Admas et alii, 2006; Yavas & Lamprecht, 2007; Ferreira, 2012; Dehaene, 2007; Sprenger-Charolles & Colé, 2006; Ferreira & Mangas, 2014) e com os avanços científicos da área, percebemos que a dislexia não impede a pessoa de ler nem impede o seu sucesso. De modo objetivo, afirmamos que a pessoa disléxica aprende a ler melhor e agiliza mais a sua leitura (decifração e compreensão) se for sujeita a um programa de reeducação/intervenção que lhe permita treinar não só as suas capacidades de leitura como as motivacionais.

A pessoa disléxica, com referenciação atempada, com intervenção, de preferência precoce e especializada, com aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula colmatará cedo grande parte das suas dificuldades de leitura e sentir-se-á parte do contexto turma. Esta recuperação dependerá sempre da atuação dos adultos (família e professores) e também da motivação intrínseca.

Efetivamente, quando a pessoa com dislexia percebe que a reeducação está a dar os seus frutos e que a recuperação das dificuldades é uma realidade, a sua autoestima promove-se e a auto-motivação, enquanto ferramenta, surge como importante para a resolução de alguns problemas. Esta motivação constitui um motor de arranque ou uma alavanca (Gamboa et alii, 2013) para o envolvimento do sujeito nas diferentes questões, conduzindo-o a sentimentos e experiências positivas e salutareis.

A propósito da motivação ponderemos de modo não exaustivo, mas esclarecedor. A motivação (intrínseca e extrínseca), em contexto escolar, tem repercussões acentuadas no sujeito na medida em que há o desejo e a necessidade de ser eficiente, de ser competente (Pedro, 2015). A primeira manifesta-se quando uma pessoa (aluno ou professor) realiza as tarefas devido a um interesse interno e uma procura de satisfação, isto é mostra-se convicta, autodeterminada e pertinaz ao atuar, visando o seu desenvolvimento e o seu sucesso; se o sujeito manifestar motivação extrínseca atua considerando uma recompensa externa ou para evitar um castigo/punição. Neste âmbito, Morais, Azevedo, & Jesus (2014) defendem que a motivação intrínseca é primordial à afirmação de características inerentes à perceção de autoeficácia, à experiência ou à persistência, o que, no contexto escolar, se reveste de enorme importância uma vez que constitui o foco de atenção e interesse.

Deste modo, o aluno disléxico atuará consoante a sua motivação mas também na escola deverá usufruir das medidas universais e das medidas seletivas, adequadas ao seu perfil de aprendizagem e visando o sucesso daquele conforme consta do decreto-lei, n.º 54, de 6 de julho de 2018. O que equivale a afirmar que os momentos de apoio à aprendizagem, especializados e técnicos, são primordiais e determinantes.

Pinóquio teve muitas aventuras, experienciou inúmeros métodos para ser um menino de verdade.

Pinóquio: desenvolve os sons da fala

De entre as inúmeras definições e perspetivas de investigação sobre dislexia, centramos a nossa atenção na definição de dislexia apresentada pela Associação Internacional de Dislexia, desde 2002, por gerar consenso entre a comunidade, a saber:

Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge. (<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> - consultado em 8 julho de 2018)

Desta definição sobressaem duas dimensões basilares: a importância da consciência fonológica para uma pessoa disléxica associada à inibição da decifração e da compreensão da leitura e a necessidade de intervenção com vista à promoção das competências de leitura, da literacia e do sucesso académico e social.

Vários são os autores (Freitas et al., 2007; Freitas et al., 2012; Ferreira, 2012; Oliveira, 2013; Severino & Rombert, 2013; Rodrigues, 2017) que corroboram que a consciência fonológica é um instrumento essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita de qualquer criança, disléxica ou não. Neste sentido, Rombert (2013:231) sugere que se desenvolvam junto do sujeito “as rimas, ritmos (repetição de batimentos num tambor) músicas, lengalengas, poesias, adivinhas ou trava-línguas.” pois efetivam as diferentes dimensões da consciência do som e da sua articulação favorecendo, junto da criança com dificuldades, uma maior consciência e competência da constituição da sílaba, do fonema, da palavra e da palavra na frase. As dimensões da consciência fonológica (palavra, silábica, intrassilábica e fonémica) exercitam-se gradualmente das unidades maiores (sílaba) para as unidades menores (fonema) (Pedro, Oliveira, Lousada & Couto, 2014) e, nesse campo de atuação, os trava-línguas mostram-se profícuos, principalmente, na promoção da consciência fonémica.

A par dos autores referidos, outros se centraram em programas de reforço ou intervenção junto de alunos com dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, tais como Sánchez & Gordillo (2006) e Jardini (2006) e também o Ministério da Educação, através das autoras Silva et al. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, defende a promoção da consciência linguística com vista à competência comunicativa, e onde a relação, recíproca e interativa, entre a

consciência fonológica e a aprendizagem da leitura devem ser objeto de exercício no contexto da Educação Pré-Escolar. Os estímulos intelectuais e culturais, ricos e frequentes, constituem uma mais valia para a promoção das diferentes competências da criança, linguísticas e não só, conforme corroboram Viana & Ribeiro (2014); Viana et al. (2017); Passaglio et al. (2015) e Asmussen, Feinstein, Martin & Chowdry (2016).

Assim sendo, pela sua constituição fonológica tão forte, os travalínguas possibilitam ao aprendente uma consciência do ponto e modo de articular os sons da fala, o que facilitará a conversão fonema-grafema aquando da aprendizagem da leitura e da escrita. Vejamos a título exemplificativo três travalínguas.

Travalínguas 1: O pai do Pedro prega um prego na parede do prédio.

Este travalínguas, considerando o grafema sublinhado, permitirá a intervenção, o reforço do som /p/ enquanto oclusiva bilabial. No entanto este travalíngua também pode ser explorado considerando (o sombreado) a estrutura silábica complexa CCV que, em inúmeros casos de disléxicos, ocorre com inversão, i.e. CVC ou dando origem a outra sílaba, como exemplo /Pedero/ em vez de /Pedro/.

Travalínguas 2:

Estava uma vez um pardal pardo a palrar.

- Porque palras tu pardal pardo?

- Eu palro e palrarei, porque sou o pardal pardo, palrador d'el-Rei!

O Travalínguas 2, quer através das sílabas sublinhadas ou das sombreadas, permite a exploração da estrutura da sílaba CVC que, para alguns alunos disléxicos é alvo de inversão, podendo produzir, não raras vezes, palavras como /proque/ ou constituir não a produção da sílaba CVC mas CV, (à semelhança do caso anterior), acrescentando um fonema e criando naturalmente outra sílaba com outro formato silábico mais simples, como por exemplo /paredal/.

Este Travalínguas 2 também pode ter um outro foco que é o reforço da lateral alveolar /l/ em posição final de sílaba que frequentemente ocorre como o início de outra sílaba, produzindo as crianças ou jovens a palavra /pardale/.

Travalínguas 3:

O doce perguntou ao doce:

- Qual é o doce mais doce que o doce de batata-doce?

O doce respondeu ao doce:

- O doce mais doce que o doce de batata-doce é o doce de doce de batata-doce.

O Travalínguas 3 possibilita, à semelhança dos anteriores, a exploração a nível da consciência fonológica, todavia, por apresentar uma estrutura narrativa com uma sequência conversacional de pequena dimensão mas com a repetição de quinze vezes da palavra /doce/ exige ao sujeito, que a pretende repetir, um determinado nível de atenção e de memória a curto prazo, características também fragilizadas na pessoa com dislexia (Serra & Estrela, 2007; Estrela, 2012).

Efetivamente, os travalínguas são de uso predominantemente oral pois não só são elementos do repositório oral dos povos como podem ser alvo de trabalho e exercícios a nível oral em contexto escolar. De um modo ou de outro, constituem o património oral do sujeito permitindo-se não só otimizar a sua competência comunicativa mas também o seu bem estar e à vontade social em situações de convívio.

No contexto em que apresentamos o recurso dos travalínguas é importante fazer uma monitorização semanal, com vista ao controlo das aprendizagens, minorando os riscos (Vaz & Martins, 2017). Este controlo pode recorrer aos mesmos travalínguas ou a outros com os mesmos casos fonológicos.

Pinóquio de modo consciente investiu na sua evolução. Conheceu estratégias que o levaram a bom porto. Participou em sessões especiais que o ajudaram a sentir-se melhor consigo mesmo e com os outros.

Pinóquio: ouve textos tradicionais

Uma vez que a dislexia se manifesta, em muitos casos, a nível da decifração inibindo a compreensão da leitura, consideramos que os programas de reeducação deverão recorrer a instrumentos duplamente válidos, i.e. textos ou conhecimentos que sejam úteis ao contexto reeducativo que possibilitem a intervenção e a melhoria no desempenho e que, em simultâneo, permitam o bem estar social da pessoa com dislexia.

Neste sentido, os professores reeducadores, de pessoas com dislexia, podem socorrer-se de elementos culturais que possibilitarão o acesso à praxis social mais efetiva e autêntica. Consideramos que todas as línguas são portadoras e criadoras de cultura da mesma forma que todas as culturas se refletem e influenciam uma dada língua natural, o que equivale a afirmar que existe uma determinada implicação e interdependência entre língua e cultura (Ramon, 2017), dimensões estas que, em contextos escolares, devem ser promovidas e articuladas.

Do ponto de vista afetivo, emocional, as pessoas com dislexia sentem-se, com frequência, com baixa autoestima, com pouca motivação para vencer os seus obstáculos com a leitura.

Assim, os programas de reeducação devem incidir também sobre este aspeto pois a competência sociolinguística permitirá o acesso ao conhecimento e à comunicação intercultural. Entendemos que as práticas sociais, de cariz integrador e inclusivo, são de extrema relevância para indivíduos fragilizados, enfraquecidos pelas dificuldades diárias, ou seja, deve ponderar-se a inseparabilidade do binómio língua-cultura pois tal como Ramon (2017) afirma a componente cultural é basilar não só para o progresso e aperfeiçoamento da competência comunicativa como promotora da componente linguística. Condessa (2009) considera que os espaços interativos, e lúdicos, entre a criança e o meio envolvente (pessoas, espaços e objetos) constituem oportunidades de crescimento pessoal e social onde a individualidade da criança se promove.

Pelas razões apresentadas, entendemos como extremamente pertinente e premente o uso dos textos tradicionais orais, neste caso particular dos travalinguas. Os travalinguas são textos que pertencem à sabedoria popular, muitos são transmitidos via oral e têm uma função social fenomenal, aproximam gerações e promovem convívio entre amigos, o que nos deixa certos, neste

contexto, de que poderão ser não só promotor de competências linguístico-comunicativas mas também facilitadores de aceitação social, tal como se esclarece na figura 1.

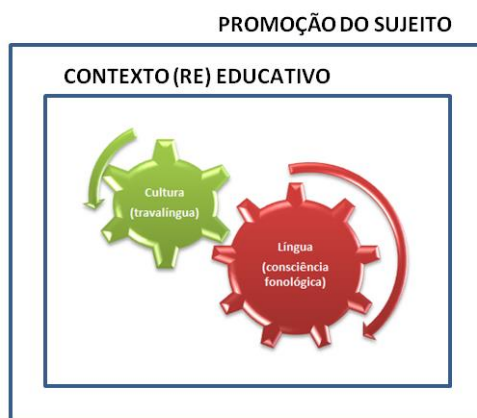


Figura 1. Articulação Língua-Cultura em contexto reeducativo.
Fonte própria.

Pinóquio consegue atingir o seu objetivo: é agora, depois da transformação, um menino de verdade, igual a todos os outros.

Considerações Finais

Corroborando Moraes, Azevedo & Jesus (2014) as práticas de um ensino criativo, genericamente, suscitam motivação intrínseca conduzindo, quase que naturalmente, os estudantes ao sucesso e a um maior e natural empenho na sua aprendizagem. E, no contexto específico da reeducação de pessoas com dislexia, aliar língua, cultura e sucesso é desejável pois o processo reeducativo é não só moroso, como exigente porque é criativo e sensível pois reveste-se de possibilidades de sucesso.

Neste sentido, os travalinguas surgem como uma metodologia essencialmente de cariz audiolinguístico, fonológico, mas que aliada ao saber cultural promove a díade língua-cultura. O sujeito adquire, otimiza e promove o seu património linguístico, o seu conhecimento metalinguístico e a sua competência comunicativa facilitadora de qualquer praxis social.

Os travalinguas, enquanto instrumentos reeducativos da dislexia, promovem a associação de sons a palavras, a automatização da decifração, o acesso ao léxico e o treino sintático-semântico atra-

vés da exploração do texto e do conhecimento explícito da língua. Desta forma para além do objetivo maior ser o da intervenção/reeducação, atingimos um outro objetivo igualmente importante que é o pensamento crítico e literário do sujeito.

Referências bibliográficas

- Adams, M. et al. (2006). *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Asmussen, K., Feinstein, L., Martin, J., & Chowdry, H. (15 de novembro de 2018). *Foundations for life: what works to support parent child interaction in the early years*. Obtido de Early Intervention Foundation: www.eif.org.uk.
- Condessa, I. (2009). (Re) Aprender a brincar: Da especificidade à diversidade. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, pp. 115-128.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Escola Inclusiva*, publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. *Currículo à luz do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, publicado no Diário da República, 1.ª série – N.º 129.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Estrela, M. (2012). *A interrelação: Dislexia e a Formação de Professores*. Edimarta.
- Ferreira, P. (2012). *Método Fonografema – um percurso literário para a aprendizagem da lectoescrita. A dislexia em Tese*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. 10-27.
- Freitas, M. et al. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. MEC-DGE.
- Freitas, M. et al. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras*. Edições Colibri. *Cadernos de Língua Portuguesa*, n.º 5.
- Gamboa, V. et al. (2013). *Validação da versão portuguesa da situational motivation scale (sims) em contextos académicos*. in, *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. 4967-4981.
- Jardini, R. (2006). *Método das Boquinhas. Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e da escrita*. Casa do Psicólogo.
- Yavas, H. & Lamprecht, R. (2007). *Avaliação fonológica da criança. Reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artmed editora.
- Morais, M. F. M., Azevedo, I., & Jesus, S. (2014). *Competências criativas e motivação para a aprendizagem: Realidades distintas em adolescentes?* *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 18(1), 87-99.

- Oliveira, A. (2013). Manipulativos digitais no desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com cinco anos - um estudo de caso com o interface TOK. Dissertação de Mestrado da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/28689>. Consultado a 5 de julho de 2018.
- Passaglio, N.J., Souza, M.A., Souza, V.C., Scople, R.R., & Lemos, S.A. (jul-ago de 2015). Perfil fonológico e lexical: interrelação com factores ambientais. *Revista CEFAC*, 17(4), pp. 1017-1078.
- Pedro, C., Oliveira, T., Lousada, M., & Couto, P.S. (2014). Estudo sobre a intervenção em crianças falantes do português Europeu com atraso fonológico. *Delta*, 30(1), pp.61-93.
- Pedro, A. (2015). Motivação intrínseca no processo de ensino/aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/11024>. Consultado a 13 de novembro de 2018.
- Ramon, M. (2017). O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. <http://hdl.handle.net/1822/53923> consultado em 6 de julho de 2018.
- Rodrigues, T. (2017). Promoção de competências de linguagem em crianças com 5-6 anos de idade, sem perturbação da linguagem. Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Rombert, J. (2013). O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita. A esfera dos livros.
- Sánchez, J. & Gordillo, I. (2006). Programa de Refuerzo de conocimiento fonológico. Editorial EOS.
- Serra, H.; Estrela, M. (2007). Dislexia e perturbações associadas: Memória e Atenção. *Cadernos de Estudo*. N.º 5 p.93-115.
- Severino, A. & Rombert, J. (2013). Método DOLF (desenvolvimento oral, linguístico e fonológico). Uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem da leitura e da escrita. Papa-Letras.
- Silva et al. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. MEC/DGE.
- Sprenger-Charolles, L. & Colé, P. (2006). *Lecture et dyslexie. Approche cognitive*. Paris: Dunod.
- Vaz, P. & Martins, A. (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2586> consultado em 6 de julho de 2018.

Viana, F.L., & Ribeiro, I. (2014). Falar, ler e escrever – propostas integradoras para jardim de infância. Carnaxide: Santillana.

Viana, F. L., Ribeiro, I, & Barrera, S.D. (2017). DECOLE: Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso.

Dislexia, um conceito a apresentar a todos./ Dislexia, un concepto a presentar a todos./ Dyslexia a concept to present to all.

Cheila Vanessa Henriques Roça- Associação de Acompanhamento Pedagógico e Social Construtores de Encantos, Portugal. cheila.roca@gmail.com

Resumo:

O presente trabalho de investigação centra-se numa problemática real nas nossas escolas, a dislexia e a atitude dos docentes face a estes alunos aos alunos derenters desta DEA.

Sabe-se hoje que as repercussões da dislexia vão muito além da leitura e da escrita, pois trata-se de uma problemática que afeta o desenvolvimento harmonioso do aluno e mobiliza aqueles que o rodeiam a saberem mais, por forma a ajudá-lo a ultrapassar as suas dificuldades.

Foi realizado um inquérito que foi administrado a professores de três agrupamentos do centro do país.

Da análise dos dados conclui-se que a maioria dos docentes tem uma atitudes positivas fase aos alunos portadores de DAE e em especial dislexia, embora nem sempre demonstrem conhecerem devidamente estas problemáticas. Porém, os docentes, na sua grande maioria, não realizaram formação na área da dislexia durante o seu percurso académico, e também não realizaram formação extracurricular.

Palavras-chave: Dislexia, comunidade educativa e superação.

Abstract:

The present research focuses on a real problem in our schools, the dyslexia and the attitude of the teachers towards other students to the students of this DEA.

It is known today that the repercussions of dyslexia go far beyond reading and writing, because it is a problem that affects the harmonious development of the student and mobilizes those around him to know more, in order to help him overcome their difficulties.

A survey was conducted which was administered to teachers from three groups in the center of the country.

From the analysis of the data it is concluded that the majority of the teachers have a positive attitude phase to the students with AED and in particular dyslexia, although they do not always demonstrate to know these problems properly. However, the majority of teachers did not undertake training in the area of dyslexia during their academic career, nor did they perform extracurricular training.

Keywords: Dyslexia, educational community and overcoming.

Introdução

Ser disléxica é ter a mais conhecida das dificuldades de aprendizagem específicas:

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. ” (Correia, 2008, p. 46).

Ser disléxica é aprender a viver com esta dificuldade não como um problema, mas sim como a “melhor amiga”, assim a dislexia pode ou não ser uma limitação, mas deve ser sempre um motivo para continuar a lutar procurando sempre ser melhor em tudo quanto se faz. Para muitos disléxicos, o diagnóstico é visto como uma luz no escuro, pois estão cansados de não conseguirem escrever e ler corretamente sem razão aparente. Porém, depois de algum tempo essa luz vai-se desvanecendo, pois saber o que os limita não é tudo, têm de aprender a conviver com esse “monstro” de forma pacífica. Esse caminho é longo, pois em cada degrau há um novo desafio, uma nova barreira e tudo isto é tão difícil de superar.

Nessa sequência, é determinante e necessário desenvolver algum gosto pela leitura e pela escrita, pois: “torna-se, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das atividades diárias.” (Sim-Sim, 2007, p. 57).

Porém nessa altura, para muitos a dislexia é mais que uma dificuldade na leitura, que na maioria das vezes vem acompanhada de outras dificuldades, tornando-se assim um motivo de enorme insegurança.

A criança disléxica aprende a um ritmo diferente, por isso, precisa que a escola adeque as suas práticas educativas, tendo sempre em conta as suas características e especificidades.

A dislexia uma Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE)

No sentido etimológico, o termo dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer. "Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar" (Rebelo, 1993, p.70).

A dislexia é uma das mais conhecidas DAE, sendo que muitas pessoas não sabem o significado desta nomenclatura. Isto mesmo é reforçado por Correia (2011) que afirma que "apesar de uma plêiade de especialistas andar há mais de quarenta anos a tentar tratar o conceito de dificuldades de aprendizagem, ainda há quem não faça a mínima ideia do seu significado".

O referido autor (Correia, 2011, p. 98) acrescenta que este desconhecimento prejudica os alunos, na medida em que, ao não beneficiarem de medidas adequadas à sua condição, estão impedidos de alcançar o sucesso educativo. A situação torna-se mais gravosa quando "a própria legislação interpreta o conceito num sentido incorreto, aumentando ainda mais a confusão" (Correia, 2011, p. 98).

Correia (2008) refere que o conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas deve ser utilizado para englobar os problemas de aprendizagem considerados primários ou específicos, inerentes a quem se encontra em processo de ensino e de aprendizagem e para os quais há dificuldade em encontrar uma origem ou explicação, na medida em que não estão relacionados com nenhuma deficiência em particular. O mesmo autor considera que é fulcral encontrar uma definição que seja consensual entre professores, pais, médicos, políticos, técnicos, comunidade educativa entre outros, de modo a que exista uma intervenção adequada que permita aos alunos usufruir de um processo de ensino e aprendizagem apropriado ao seu perfil de funcionalidade, nomeadamente com adequações curriculares individuais que respondam às suas especificidades e necessidades.

Correia (2011) propõe a seguinte definição de DA, à qual acrescentou o termo específicas, no sentido de a clarificar e evitar interpretações dúbias:

(...) As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, ten-

do em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam défices de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (p. 165).

Neste sentido, um aluno será diagnosticado com DAE, quando os seus problemas de aprendizagem se devem a dificuldades na expressão e compreensão oral e escrita; na resolução de situações problemáticas e cálculo; na aprendizagem da leitura e escrita, na distinção e memorização de letras ou grupos de letras

As principais DAE que se manifestam em contexto escolar, relacionadas com dificuldades de processamento simbólico, são a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia.

Dislexia: um conceito a compreender

No ponto anterior, percebemos que a dislexia faz parte do espectro das Dificuldades de Aprendizagem Específicas, sendo, inúmeras e redundantes as definições de dislexia. Porém, aquele que é a apresentada pela associação Internacional de Dislexia (TIDA, 2002) que caracteriza a dislexia como:

Dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência de leitura e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um Défice Fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão de leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.

A maioria das pessoas com dislexia possui uma forma de pensamento extraordinária, pois o esforço inicial que é despendido em encontrar formas alternativas de aprendizagem estimula a sua criatividade, e podem ser bem-sucedidas desde que consigam superar as suas dificuldades.

Shaywitz (2006) defende que as pessoas com dislexia possuem muitas áreas desenvolvidas tais

como o raciocínio, a capacidade de resolver problemas, a facilidade de compreensão e pensamento crítico.

Assim para que um disléxico possa superar as suas dificuldades, é fundamental o diagnóstico precoce de forma a iniciar uma intervenção adequada e especializada, pois, na realidade, cada disléxico pode apresentar dificuldades diferentes e, por esse motivo, não é possível definir um plano de intervenção generalizado, pelo que deve ser criado um plano de intervenção individualizado (Coelho, 2013).

Neste plano é determinante a intervenção de toda a comunidade educativa, pois esta deve ser o motor impulsionador do seu desenvolvimento, devendo incentivar os alunos portadores desta DAE a tentarem ir mais longe, a saírem da sua zona de conforto e a tentarem vencer.

A atitude dos professores perante a dislexia

Além da família, a escola é um dos principais agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, A escola contribui para desenvolvimento adequado de uma criança. Desta forma, está a contribuir para que a criança se sinta um ser social. Neste sentido (Ferrari, 1999) afirma:

Concebendo-se que o processo de educar as novas gerações não é tarefa somente da escola ou da família, mas de ambos e de toda a sociedade, sendo necessário criar oportunidades de comunicação e colaboração entre sociedade – família - escola, de forma a oferecer às crianças e jovens condições de aprendizagem (Ferrari, 1999, p.67).

Assim sendo, o papel do professor é crucial na deteção de situações de dislexia, no encaminhamento para os serviços competentes e na posterior intervenção pedagógica a realizar junto do seu aluno com dislexia. Desta forma, para detetarem a dislexia, os professores necessitam de, para além de conhecimento específico sobre esta problemática, serem observadores atentos e de ter a noção de como os seus alunos lêem, escrevem e a forma como evoluem ou não.

Neste sentido, o professor tem um papel muito importante na deteção das dificuldades do seu aluno, pois está em contacto diário com ele e organiza todas as suas aprendizagens. Deste mo-

do, o professor tem que estar atento às dificuldades manifestadas pela criança para a poder ajudar a ultrapassar as dificuldades.

Segundo Cogan (2002, p. 67-79), os professores devem saber que os alunos com dislexia podem ter sucesso na escola, se usufruírem de diferentes formas de ensino, ou seja os professores devem proceder a alterações nas estratégias, nos tempos e nos métodos, ou seja, devem lembrar-se que a criança é capaz de aprender, mas de uma forma diferente, promovendo uma visão positiva da leitura, dado que, neste domínio, a frustração sentida pela maior parte dos alunos com dislexia conduz a uma motivação muito reduzida para aprender a ler. Neste sentido devem reconhecer que uma criança com dislexia pode demorar mais tempo a aprender e por consequência demora mais tempo na realização das tarefas, que necessite instruções mais claras, precisas e de um ritmo mais lento ou repetitivo, valorizando as capacidades da criança e procurando que esta aprenda a partir dos seus pontos fortes. Os professores devem encorajar ativamente a criança, realçando as suas capacidades e aptidões, reforçando as competências de leitura fundamentais, como o som, a letra e o reconhecimento de palavras. Desta forma, os professores devem proporcionar a realização de um trabalho construtivo, positivo e procurando que esta aprenda a partir dos seus pontos fortes.

Esta ideia volta a ser reiterada por Correia (2011, p. 82-83), que afirma que os docentes devem tentar minimizar o efeito rotulador do diagnóstico da dislexia, o qual pode destruir a auto-estima da criança e diminuir as expectativas que esta tem em relação a si própria como as que o professor tem a respeito dela, daí que os docentes devem explicar às outras crianças o que é a dislexia, para que estes não discriminem os colegas com dislexia.

Metodologia

Neste estudo, utilizei uma metodologia qualitativa que valoriza que valoriza muito mais o processo que o produto, na medida em que o considera fonte de conhecimento e reflexão.

Em termos qualitativos, este estudo enquadra-se nas cinco características principais da investigação qualitativa: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o

instrumento principal; os dados recolhidos são de natureza descritiva; os investigadores preocupam-se mais com o processo do que com o produto; a análise dos dados é realizada de forma indutiva; o significado assume uma importância central, ou seja, as perspetivas dos participantes têm uma importância crucial (Bogdan & Biklen, 1994).

O presente trabalho de investigação tem como objetivo identificar, descrever, analisar e refletir sobre o conhecimento dos professores relativamente às dificuldades de aprendizagem específicas, em particular a Dislexia.

No estudo participaram 37 professores de 3 agrupamentos de uma cidade do centro do país (3 educadores de infância, 12 professores do 1º CEB, 10 professores do 2º CEB, 7 professores do 3º CEB e 5 professores do Ensino secundário).

Para a concretização deste trabalho, optámos pela utilização de uma técnica de investigação empírica de análise extensiva – o Inquérito por Questionário – que, no nosso entender, surge como a mais adequada aos objetivos traçados.

O inquérito por questionário que elaborámos é essencialmente composto por questões abertas contendo, no entanto, algumas questões fechadas.

Para analisar a informação obtida pelos questionários definimos as seguintes categorias: *Definição de DAE, Definição de Dislexia, Primeiro Contacto com o tema, Já teve alunos disléxicos, Formação sobre a temática.*

Resultados e discussão

A investigação ainda se encontra em curso, porém, apresentamos uma análise preliminar dos resultados obtidos.

No que diz respeito a primeira categoria *Definição de DAE* os professores apresentam uma ideia superficial sobre o tema tendo consciência do que são as DAE. Porém, não sabem definir esta problemática de forma consistente, limitando-se a ideias como: "As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como o aluno processa a informação que recebe, como a retém e como a exprime." P20

No que confere a definição de dislexia esta ainda é vista por muitos professores como uma mera “Dificuldade na leitura e na escrita” P1. Pudemos assim constatar que a maioria dos inqueridos desconhece a generalidade das áreas influenciadas pela dislexia. Temos de considerar que estas respostas poderão ser condicionadas pelo facto de nem todas as crianças apresentarem as mesmas dificuldades.

Consideramos que os professores inquiridos concordam com Davis (2010, p. 25) quando refere que quando se ouve falar em dislexia, esta é associada a problemas que algumas crianças têm na escola com a leitura, a escrita, a ortografia e a matemática. Alguns associam-na apenas a trocas de letras ou palavras, outros à lentidão de aprendizagem. Quase todos a consideram uma forma de perturbação da aprendizagem. Na verdade, isso é apenas um dos aspetos da dislexia.

Verifica-se que os sujeitos com mais tempo de serviço têm um maior desconhecimento sobre a DEA e a dislexia, comparativamente com os sujeitos com menos tempo de serviço. Os professores com tempo de serviço entre os 0 e os 5 anos são os que apresentam maior conhecimento sobre as temáticas e uma atitude mais favorável associada à necessidade de mais formação sobre a temática. Os resultados obtidos estão em concordância com os trabalhos efetuados por Ward e Center (1987), Berryman (1989) e Avramidis (2002) que demonstram que os professores com menos tempo de serviço apresentam atitudes mais favoráveis a terem formação sobre dislexia de modo a integrar os alunos com dislexia.

Não posso terminar esta categoria sem referir que muitos dos professores após a sua definição afirmam que deve existir mais formação em especial para os professores do 1º CEB, pois: É mais importante a formação de professores que lecionam os primeiros ciclos no sentido de saberem detetar precocemente as dificuldades de aprendizagem e fazerem o encaminhamento devido, o mais cedo possível, não sendo a mesma tão relevante nos ciclo subsequentes.”P15.

A tabale que se segue apresenta uma sistematização da categoria *Primeiro Contacto com o tema*. Nesta é possível observar que a maioria dos inquiridos teve o primeiro contato com o tema na escola.

Primeiro contato com o tema		
Na formação inicial	Na literatura	Na escola
5	2	30

Em relação ao item, *já teve alunos disléxicos*, 35 afirmaram já ter lidado com alunos com dislexia formalmente diagnosticada ao longo da sua carreira, em contraste os restantes 2 professores que responderam negativamente à questão.

Ao analisar a categoria *Formação*, podemos verificar que a maioria dos respondentes não teve formação na área da dislexia, durante a sua formação inicial, sendo apenas dois, os docentes que usufruíram de formação nesta área. Dos restantes 35 professores, cinco afirmam ter frequentado ações de formação contínua na área, sendo que dois tiraram ...uma pós-graduação. Dos trinta restantes 10 afirmam ter realizado auto-formação na temática e os restantes referem que agem por instinto sempre que estão em presença de um aluno disléxico.

Estas evidências são igualmente reconhecidas por Pinto (2012, p.62), que tendo em conta o número total de inquiridos no seu estudo, considera que os professores que realizaram formação nesta temática, foi muito baixa.

Todos os professores inquiridos referem que estes alunos precisam de uma ajuda extra e especializada para atenuar ou mesmo eliminar a dificuldade de aprendizagem, o que está de acordo com a pois (Coelho, 2013) refere para transpor as dificuldades, é essencial o diagnóstico precoce de modo a conseguir auxiliar os alunos a transpor às dificuldades, uma vez que, na realidade, cada disléxico pode apresentar dificuldades diferentes e, por esse motivo, não é possível definir um plano de intervenção generalizado, pelo que deve ser criado um plano de intervenção individualizado.

Podemos também evidenciar que os professores ligados a área do Português tem um maior conhecimento do que é a dislexia como revela o P5 ao referir que a dislexia “É uma perturbação neurodesenvolvimental com implicações no processamento fonológico e na memória verbal, embora não haja dificuldades cognitivas. As pessoas com dislexia têm dificuldades, mais ou menos significativas, na leitura e escrita.

Neste sentido, Correia (1999), conclui, que o sucesso da inclusão de alunos portadores de DAE/Dislexia dependerá da formação para professores, que lhes permita adquirir novas competências de ensino, de forma a serem mais responsáveis relativamente à problemática.

Na realidade, se a dislexia é uma realidade na Escola, é impossível não conviver com esta dentro das suas salas de aula. Assim sendo, Holloway (2000) afirma que "é necessário que as universidades e escolas de formação de professores aprofundem a qualidade e densidade dos aspetos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que as escolas e equipas de professores estimulem e apoiem o desenvolvimento profissional do professor" (Holloway, 2000 in Correia, 2003 p. 84).

A maioria dos professores considera que os alunos dislexicos, embora não tenham dificuldades intelectuais, manifestam dificuldades, em maior ou menor grau, na leitura e escrita, áreas transversais que comprometem todas as outras áreas do processo de ensino-aprendizagem. A velocidade/compreensão de leitura é abaixo do esperado na faixa etária; os alunos compreendem quando os textos são lidos por outrem. Verifica-se a existência de muitos erros ortográficos, trocas fonológicas e/ou lexicais; nas línguas estrangeiras têm muitas dificuldades; há lacunas acentuadas na construção frásica e elaboração de textos.

É ainda referido por muitos professores que os problemas de dislexia devem ser identificados mais precocemente, para a redução do seu impacto, isto é, ainda no 1.º ciclo.

Conclusões

O presente estudo de investigação centra-se numa problemática real nas nossas escolas – a atitude dos docentes face as DAE em especial a dislexia. Este estudo foi implucionado pela minha experiência pessoal, pois tendo em conta as minhas vivências escolares com está "companheira de caminho", senti necessidade de investigar mais sobre a atual realidade destas temáticas na escola.

Sabendo que os professores são atores diretamente implicados e a sua atitude para com os alunos com DAE, dentro da sala de aula, tem um papel importante na tentativa de promover a

sua integração e inclusão, no ensino regular, este trabalho pretende apresentar o conhecimento efectivo dos professores sobre esta problemática.

Da análise dos dados constatamos que os docentes inquiridos tem uma faixa etária diversificada e a percentagem de entrevistados com muitos anos de serviço é muito alta, factos estes que podem explicar, por um lado a falta de formação e conhecimento sobre as temáticas abordadas e, por outro lado, a maior probabilidade de já terem contato com alunos disléxicos.

A maioria dos docentes já trabalhou com alunos com dislexia, nas turmas de ensino regular. Porém, estes docentes, na sua grande maioria, não realizou formação na área da dislexia durante o seu percurso académico, e também não realizaram formação extracurricular. Esta situação é uma enorme falha na medida em que a dislexia é uma realidade nas nossas escolas e os professores, devem ter a formação necessária para serem agentes impulsionadores da mudança e da evolução dos alunos com estas características.

Tendo em conta que resultados demonstram que a maioria dos professores tem pouca formação na área da dislexia, consideramos determinante trabalhar para anular este facto, pois longo da minha formação percebi que os pedagogos do século XX pensaram a educação no seu tempo e no seu espaço, como agentes interventivos e transformadores. A força mobilizadora das suas ideias e da sua ação é hoje imprescindível a todos os profissionais da educação que queiram refletir de forma crítica e construtiva sobre a sua própria prática pedagógica.

Todavia, não podemos deixar de lamentar que a noção do conhecimento, que deve ser vista como um processo dinâmico, não esteja representada nas respostas obtidas, pois todas as dimensões curriculares em presença no contexto escolar devem ser repensadas e trabalhadas em função das crianças; na valorização da individualidade, da diferença e da necessidade de centrar a educação nos seus interesses, de forma a proporcionar o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Da análise das entrevistas reforça-se a necessidade de formação, pois a avaliação da dislexia é uma componente essencial do processo educativo, pelo que é fundamental que o professor

tenha aptidões que o tornem capaz de avaliar corretamente a criança, interpretando os dados recolhidos para assim, definir a melhor forma de intervenção junto da mesma.

Da análise reflexiva a todas as entrevistas, e considerando a ideia de que o professor deve desempenhar um papel de mediador e de facilitador das aprendizagens e competências que os alunos vão adquirindo, no que diz respeito aos alunos portadores de DAE muitos professores reconhecem não ter competências para o fazer. Como refere Vieira (2011), a formação é um fazer permanente que se faz constantemente na ação e quando é descorada leva a que a prática educativa se torne mais pobre.

Na realização deste estudo, sabendo que os professores são atores diretamente implicados e os melhores recursos dentro da sala de aula, foi nossa intenção perceber, o conhecimento dos professores face as DAE e a Dislexia. Pretende-se compreender qual o conhecimento que este tem sobre estas temáticas e os seus efeitos em sala de aula, tendo em conta algumas variáveis, especificamente, nível de ensino, o tempo de serviço, e formação sobre as temáticas.

Os resultados apresentados estão em sintonia com os autores Correia (2003) e Rocha (2006), que preconizam que a formação inicial devia preparar os docentes, para a realidade que vão encontrar na escola, nomeadamente, ao nível da inclusão de alunos com DAE.

Referências bibliográficas

- Avramidis, E. & Brahm, N. (2002). Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. Eur. J. of Special Needs Education, Vol. 17.
- Berryman, J. D. (1989). Atittudes of the public toward educational mainstreaming. Remedial and Special Education.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação . Porto: Porto Editora.
- Coelho, D. T. (2013). Dificuldades de aprendizagem específicas. Porto: Areal Editores
- Cogan, P. (2002). O que os professores pensam fazer. In Choque linguístico: A dislexia nas várias culturas. Bruxelas:DITT.
- Correia, L. M. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para professores e Educadores. Porto Editora.

- Correia, L. M. (2008). Dificuldades de Aprendizagem Específicas – Contributos para uma definição portuguesa. Coleção Impacto Educacional. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2011). Contributos para uma definição portuguesa de Dificuldades de Aprendizagem Específicas. *Innovación Educativa*. Nº 21, 91-106.
- DAVIS, Ronald, D. com Eldon M. BRAUN (2010). O Dom da Dislexia. Porque é que algumas pessoas brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Leya: Alfragide
- Ferrari, Iva Joana (1999). Quando o fracasso escolar é uma resposta às expectativas familiares. *Revista Psicologia Agrupamento*.
- Grawitz M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Pinto C. (2012). O dia-a-dia da dislexia na sala de aula - Os conhecimentos dos professores do 1º Ciclo sobre alunos disléxicos. Recuperado em 25/06/2018, <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1372/1/Dislexia%20na%20sala%20de%20aula%20Estudo%20Descritivo-Historico.pdf>
- Rocha, C., Cortelazzo, I. B. C. (2006). Necessidades Especiais, Docência e Tecnologias, In Fórum de Tecnologia e Inclusão Social da Pessoa Deficiente. Belém PA: UEPA.
- Rebelo, J. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. Porto: Edições Asa.
- Shaywitz, S. (2006). Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). O ensino da leitura: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- TBDA, T. B. (2007). Definitions. Obtido em 4 de fevereiro de 2015, de Bdadyslexia: <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>.
- VIEIRA, Ricardo (2011). Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação, Porto: Afrontamento.
- Ward, J., & Center, Y. (1987). Attitudes to the integration of disabled children into regular classes: A factor analysis of functional characteristics. *British Journal of Educational Psychology*.

O processador de texto Word como ferramenta de ensino para alunos com dislexia/ Word processor as a teaching tool for students with dyslexia

Henrique Gil – Age.Comm – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, h Teixeira-gil@ipcb.pt

Marta Miguel – Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. mmrv@sapo.pt

Susana Seixas – Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. seixassusana@sapo.pt

Resumo:

A dislexia é uma Dificuldade de Aprendizagem Específica que se caracteriza por dificuldades ao nível da leitura e da escrita. As Tecnologias de Informação e Comunicação podem ser uma ferramenta na promoção da inclusão das crianças com Necessidades Educativas Especiais, em especial nas crianças com dislexia. O objetivo deste estudo, de natureza qualitativa é, compreender quais as potencialidades do processador de texto Word como ferramenta a utilizar com alunos com dislexia.

Palavras-chave: Dislexia; Necessidades Educativas Especiais; Processador de texto Word; Tecnologias de Informação e Comunicação.

Abstract:

Dyslexia is a Difficulty of Specific Learning that is characterized by difficulties in reading and writing. Information and Communication Technologies are a tool to promote the inclusion of children with special educational needs, especially in children with dyslexia. The purpose of this qualitative study is to understand the potentialities of word processor as a tool to be used with students with dyslexia.

Keywords: Information and Communication Technologies; Special educational needs; Dyslexia; Word processor.

Conceito de Necessidade Educativas Especiais e a Educação Especial em Portugal

O conceito de Necessidades Educativas (NEE) surgiu com o Warnock Report em 1978, documento este que revolucionou o processo de ensino-aprendizagem. Em Portugal este conceito foi adotado nos anos 80, numa altura em que as crianças com NEE eram educadas em ambientes

segregados, e, só nos anos 90, com a publicação do Decreto-Lei nº 319/91, estes alunos passaram a ter garantido o direito de frequentar escolas regulares. Este documento normativo abrangia alunos "(...) com dificuldades/incapacidades que podiam ir de grau ligeiro a severo (...) centrando-se nos problemas dos alunos, não tendo em consideração os fatores que lhe são intrínsecos" (Guindeira & Gil, 2017, p.869).

Contudo, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que decorreu em Salamanca, estabeleceu-se um compromisso que perspetivava uma escola inclusiva na qual todos os alunos aprendem juntos independentemente das suas dificuldades ou diferenças (Barbas&Bicas, 2013). Este novo conceito de NEE, inclui "(...) as deficiências, as dificuldades de aprendizagem, a sobredotação e as crianças socialmente desfavorecidas" (Guindeira & Gil, 2018, p.869). Presentemente, a Educação Especial rege-se pelo Decreto-Lei nº 3/2008, o qual no artigo 1º define como população alvo os "(...) alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social" (p. 155).

Dificuldades de Aprendizagem Específicas

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE) são de acordo com Correia & Martins (1999) citado por Vaz & Martins, (2017) uma área que muita controvérsia tem suscitado aos longo dos últimos 40 anos devido à "(...) heterogeneidade de características dos alunos com DAE, a falta de formação e compreensão por parte dos professores" (p.129). De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-V (2014) o aluno com DAE revela dificuldades ao nível da leitura, da compreensão do sentido da leitura, da ortografia, da expressão escrita, do cálculo e do raciocínio. Assim sendo o mesmo manual refere que quando as dificuldades se manifestam ao nível da leitura estamos perante uma dislexia ou de uma disortografia quando as dificuldades se manifestam ao nível da escrita. Se as dificuldades se manifestarem ao nível da matemática estamos perante uma discalculia.

Na opinião de Correia (2008) citado por Vaz & Martins (2017) as DAE estão relacionadas com a forma como o aluno processa a informação. Isto é, como a recebe, integra, a retém e como a exprime e estas dificuldades envolvem défices ao nível motor, da memória, percepção, linguagem e do pensamento e/ou metacognição. As DAE são, de acordo com a DSM-V (2014), de origem neurológica a qual "(...) inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que influenciam a capacidade do cérebro para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência ou exatidão" (p.110) sendo considerados como fatores de risco a prematuridade, o baixo peso ao nascer, a exposição fetal à nicotina e a hereditariedade. Ainda de acordo com DSM-V (2014) estas dificuldades surgem durante os anos de escolarização formal pelo que: "As habilidades académicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho académico ou profissional ou nas atividades cotidianas" (p. 107).

Dislexia: Caracterização sumária do conceito

O processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita exige um complexo processo de codificação e decodificação ao nível auditivo e visual das palavras. Assim, os alunos que apresentam comprometimento do processamento auditivo e oral, revelam "(...) falta de consciência fonológica, fraca memória auditiva e visual, muitas vezes associada a uma reduzida capacidade de atenção e concentração e de coordenação visuomotora" (Mangas, 2017, p.50), habitualmente denominada de dislexia. A dislexia, é um Distúrbio da Aprendizagem Específica que se caracteriza por dificuldades em reconhecer, correta e/ou fluentemente, palavras, e pela pobreza das capacidades de soletração e decodificação (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003, citado por Vaz & Martins, 2017). De acordo com Cidrim & Madeiro (2017), DSM-IV-TR refere que o rendimento da leitura de um aluno com dislexia "(...) está acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, o coeficiente intelectual (QI) e o nível escolar próprios da idade do indivíduo" (p. 100). E, que quer a leitura silenciosa quer a leitura oral são marcadas por "(...) distorções, substituições ou omissões, em que predominam a lentidão e os erros na compreensão" (Cidrim & Madeiro, p.100). Sendo um distúrbio de origem genética e neurobiológica, todas as

dificuldades anteriormente descritas irão acompanhar o aluno no seu percurso escolar ao longo de toda a sua vida. Desta forma, Gross, Hudson & Price (2009) referenciados por Mangas (2017) referem que se o aluno não for atempadamente alvo de intervenção poderão surgir alguns efeitos secundários nomeadamente "(...) comportamentos antissociais, como gravidezes precoces, o consumo de drogas, a prática de diversos delitos, situações de desemprego e, até, problemas de saúde mental" (p.50).

Influência das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino aprendizagem de crianças com NEE

Na sequência do ponto anterior, torna-se importante intervir com estas crianças o mais precocemente por forma a minorizar os impactos emocionais e comportamentais (Zimmer e Batista, 2017). Os mesmos autores referem ainda que a escola e os pais têm um papel fundamental neste processo que passa por não perder as esperanças e procurar sempre estratégias que permitam ao aluno, mesmo com as suas limitações, ultrapassar barreiras e melhorar as suas capacidades. Numa sociedade cada vez mais digital, em que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes nas mais diversas áreas nomeadamente nas áreas sociais, culturais, administrativas, económicas e também na educação (Gil, 2014), torna-se importante que a escola e os professores não fiquem de fora e se adaptem a esta nova realidade. Muitas vezes o que acontece é que os "(...) professores que não gostam das tecnologias, limitam o contato dos alunos também e esse é um erro que poderá comprometer a aprendizagem dos alunos" (Moreira & Gomes, 2016, p.866) estando muitas dessas reticências e dificuldades relacionadas com a falta de formação nesta área e de condições das escolas (Ribeiro & Bchar, 2012). Torna-se, por isso, necessário que o professor receba formação profissional nesta área de conhecimento já que "(...) ao romper as barreiras do ensino através das tecnologias, ele está se beneficiando com o conhecimento e facilitando o aprendizado do aluno" (Moreira & Gomes, 2016, p.870).

Na opinião de vários autores, tais como, Guindeira & Gil (2018), Correia (2008) e Rosa (2006), defendem que "(...) as TIC facilitam a concretização de diversos objetivos pedagógicos, uma vez que são bastante atraentes enriquecendo os tradicionais métodos de ensino, proporcionando aos

alunos e professores ambientes de aprendizagem mais participativa, fomentando a tomada de decisões sobre o que aprender e ensinar, centrando o ensino no aluno". Também na opinião de Rosa (2006) "(...) as TIC não constituem uma solução "milagrosa", para a resolução dos problemas do processo de aprendizagem" (p.871). De acordo com Cidrim & Madeiro (2017), as TIC contribuíram para a inclusão das crianças com NEE e, em especial, das crianças com Dislexia e nos vários estudos por estes analisados constataram que os recursos tecnológicos permitem melhorar as condições de interação e envolvimento das atividades de leitura e compreensão de textos tornando o ensino mais eficiente. Consideram ainda que a utilização de computadores é benéfica para estas crianças e que "(...) os ambientes de aprendizagem que utilizam ferramentas tecnológicas podem contribuir para auxiliar os alunos a assumirem uma maior autonomia diante dos conteúdos acadêmicos" (p.100). Também Polme, Quelhas & Mesquita (2013) realçam que o computador permite combater a exclusão dos alunos possibilitando a aproximação do aluno ao seu grupo e pares e, por conseguinte, entender e ser entendida ao mesmo tempo que participa ativamente na construção do seu saber. Ao tornarem o processo educativo mais interessante, dinâmico, inovador e motivador, as TIC vão "(...) enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores" (Moram, 1995, citado por Moreira & Gomes, 2016).

O Processador de texto Word e a sua influência na escrita dos alunos com dislexia

Como referido anteriormente, os alunos com dislexia revelam dificuldades ao nível da leitura e da escrita, dificuldades estas que podem ser minimizadas ou colmatadas pelas TIC. Ao apresentarem resultados inferiores aos colegas em "(...) tarefas de linguagem escrita escrita, bem como dificuldade em coordenar o complexo processo cognitivo de estabelecer objetivos, produzir conteúdo, organizar, avaliar e rever a sua escrita" (Ferreira e Martins, 2009, p.105), os alunos com dislexia encaram o processo de escrever como algo frustrante. Nesse âmbito, o processador de texto é considerado por MacArthur (1996) citado por Ferreira & Martins (2009) como instrumento facilitador de escrita dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas pois "(...) pode

minimizar os problemas de grafomotricidade e os erros de exactidão, permitindo uma escrita legível, facilitar a auto expressão e a composição, bem como promover a comunicação e a colaboração entre os alunos e entre os alunos e o professor” (p.106). O mesmo autor refere que o processador de texto apresenta várias características que podem influenciar o processo de escrita dos alunos com dificuldades de aprendizagem específicas nomeadamente: a revisão, a apresentação requintada, o visionamento e trabalho coletivo, o planeamento, o teclado e o verificador de ortografia.

De acordo com Prado, Pessoa, Fernandes, Barbosa & Dias (2012), o uso dos corretores ortográficos é muito positivo para os alunos desde que estes tenham ao mesmo tempo conhecimentos de gramática e linguística. Os autores referem que o Jornal Metodista (2013) afirma que os corretores têm a vantagem de assinalar os erros de digitação ou grafia indevida das palavras, mas que em alguns casos acaba por aceitar todas as palavras do dicionário sem ter em conta o contexto. Os autores acrescentam também que, Freire (2012) realça a importância de o aluno ser capaz de fazer correções autonomamente pois este é suscetível de confiar erradamente quando o corretor sugere palavras inapropriadas.

Atualmente, através da internet, o computador possibilita aos alunos e ao professor, o acesso à informação, a partilha de produtos escritos e interação. Tavares & Lourenço (2011) referem que o computador” (...) apresenta vantagens para a execução do processo, em relação a cada uma destas componentes (planificação, textualização e revisão)” (p.59). Os mesmos autores referem ainda que a planificação permite seleccionar a informação pertinente, a sua organização e a sua integração num novo contexto da autoria do aluno enquanto que a revisão permitirá ao aluno fazer a leitura do que já escreveu e fazer as devidas correções e adequações. Defendem também que ao decidir se mantém ou reescreve, o aluno entra num processo de reescrita em que a escrita se torna colaborativa por haver contributos do professor e/ou pares. Também Tavares & Barbeiro 2011) acreditam que a utilização do computador em contexto pedagógico proporciona “(...) a descoberta das características dos escritos e da sua utilização na sociedade; a reflexão no interior do processo de escrita; a interacção e a colaboração em relação à escrita; a atribuição de

funções aos textos produzidos, de forma a tornar a sua produção significativa para os alunos.” (p. 61). No mesmo sentido, Teixeira, Novo e Neves (2011) também defendem que o computador deve ser utilizado como meio auxiliar indispensável quer para recolher informação quer para fazer a revisão dos textos com o intuito de aperfeiçoar e identificar os erros sejam eles de natureza ortográfica, sintática, e que este permite “(...) acrescentar, apagar, substituir, condensar, reordenar, reconfigurar, efectuar eventuais correcções ou reformulações e cuidar da apresentação final dos textos” (p.249).

Metodologia

Esta investigação é de carácter qualitativo e exploratório, e seguiu uma metodologia qualitativa não só de carácter exploratório analítico, mas também descritivo e interpretativo. A opção metodológica pendeu-se com o facto de constituir uma atividade de avaliação de uma unidade curricular e, como tal, o tempo disponibilizado para esse efeito levou a que se tomassem estas opções metodológicas. Após o enquadramento conceptual do estudo procedeu-se à sua implementação. Apresentou-se uma sequência didática que procurava averiguar o contributo do corretor do Word na diminuição dos erros ortográficos de um aluno com dislexia. Esta sequência ancorou-se no poema: “Psator na cidade”, de Luísa Ducla Soares. Este poema foi escolhido por ter a particularidade de apresentar, na sua estrutura interna, erros ortográficos, isto é, a autora optou por escrever as palavras com consoantes e vogais fora de sítio. A seleção do poema não foi aleatória, pois F. apresenta no seu histórico de aprendizagem dificuldades na expressão escrita relacionadas com a inversão, de consoantes que se concretiza na alteração da posição das letras nas sílabas (ex: ohje– hoje – plea, pédrio ou falar faral), das sílabas na palavra (ex: litee – leite); substitui letras de sons próximos (ex: terra – tera), de traçados equivalentes (ex: queijo – quaijo, qeujio) ou de orientações inversas (ex: data – bata) ou ditongos (ex: fugiu – fugio); (ex: levei – levai); acrescenta letras (ex: pastor – pastore), sílabas (ex: estalam – estalaram), palavras (ex: chamaram o pastor – chamaram depois o pastor), acentos (ex. lua– lú) ; “inventa” partes de palavra ou mesmo palavras inteiras (ex: rebanho– rebainho, pastor-pastore).

Caraterização do aluno em observação: F. é um aluno com 11 anos, que frequenta o 6º ano do 2º ciclo do ensino básico. Foi submetido a uma avaliação psicológica no final do 4º ano, do 1º ciclo, que revelou um quadro de dislexia caraterizado por dificuldades severas na expressão escrita, em particular na ortografia e que comprometiam a aquisição dos restantes conteúdos programáticos. No início do 5º ano, do 2º ciclo do ensino básico, o aluno foi integrado no regime educativo especial e passou a beneficiar de um plano educativo individual. De forma a adequar o processo de ensino e aprendizagem, o aluno beneficia das seguintes medidas previstas, no decreto-lei nº3/ 2008, de 7 de janeiro, artigo 16º, alíneas a) apoio pedagógico personalizado e f) tecnologias de apoio.

Resultados: Com este estudo, de carácter exploratório, pretende-se analisar o contributo do corretor ortográfico do Word na diminuição de erros ortográficos, num aluno com dislexia. Nesse sentido foi aplicada uma sequência de atividades didáticas, num apoio pedagógico personalizado de 90 minutos, a qual se desenrolou em três etapas. Na primeira etapa projetou-se o poema "Psator na cidade", de Luísa Ducla Soares e pediu-se ao aluno que o reescrevesse, no seu caderno de diário, corrigindo os erros que aí se encontravam. Verificou-se que F. escreveu de forma incorreta palavras como (queijo, terra, rebanho, leite, hoje, lua e pastor) tendo redigido: quaijo, tera, rebainho, litee, hoje, lú e pastore. De acordo com as notas de campo, observou-se que o texto se apresentava descuidado, sem espaçamento entre estrofes, o título foi omitido, a caligrafia não era perceptível, em muitas palavras; algumas consoantes como "s" e "r" foram redigidas com letra maiúscula, no meio dos versos e alguns grupos consonânticos como "lh" e "nh" apresentavam inversões. Relativamente à perceção do aluno, F. não revelou qualquer interesse ou motivação durante a realização desta etapa, verificando-se que a executou a contragosto e ao mostrar à professora o trabalho que fez disse: *"A minha letra é feia", "Não compreendo algumas palavras", "Não gosto de escrever" e "Tenho vergonha de escrever com erros"*.

Na segunda etapa pediu-se ao aluno que reescrevesse no word o poema e o corrigisse com o auxílio do corretor. A impressão do texto corrigido permitiu constatar que o texto apresentava espaçamento entre estrofes. Nas notas de campo, registou-se que houve preocupação com a

escolha do tipo e tamanho da letra, que, agora, era diferente no título e no corpo do texto, as consoantes “s” e “r”, no meio das palavras encontravam-se, agora, corretamente redigidas com letra minúscula, os grupos consonânticos como “lh” e “nh” não apresentavam inversões. As palavras “queijo, terra, rebanho, leite, hoje, lua e pastor”, foram redigidas de forma adequada. Quando questionado sobre a atividade, F. revelou bastante interesse ao saber que ia realizar a tarefa no computador, teve o cuidado de selecionar o tipo e o tamanho da letra, a cor do corpo do texto e a cor do título. Depois de ver o seu trabalho impresso manifestou contentamento e agrado ao entregar o seu trabalho à professora dizendo que estava bonito. Na terceira etapa pediu-se, de novo, ao aluno que voltasse a reescrever o mesmo texto no seu caderno diário, desta vez fê-lo com mais confiança. As notas de campo permitiram observar que repetiu o erro em algumas palavras, tais como terra, rebanho e lua. Não apresentou inversões na reescrita dos grupos consonânticos “lh” e “nh”. Desta vez, o texto não se apresentava tão descuidado como inicialmente, havia espaçamento entre estrofes, o título não foi omitido e a caligrafia continuava com palavras pouco perceptíveis. Quando questionado, o aluno referiu que não gostou de ter que voltar a reescrever o texto manualmente. No entanto, concentrou-se, demorou mais tempo e entregou o trabalho à professora revelando maior confiança.

As notas de campo e a análise do conteúdo da entrevista permitiram verificar que, F. conseguiu corrigir os erros ortográficos no seu caderno diário, nas duas atividades propostas com a ajuda do corretor e apresenta trabalhos sem erros ortográficos. No entanto, quando corrige, de novo as atividades propostas, no seu caderno diário sem a ajuda do corretor apresenta trabalhos com alguns erros ortográficos, o que demonstra que o uso do corretor, por si só, não foi suficiente para consolidar a aprendizagem ortográfica de algumas palavras. Por outro lado, verifica-se que quando um erro é assinalado muitas vezes, o aluno acaba por o corrigir.

Quando indagado, o aluno considera que o corretor do Word é um instrumento útil, pois permite-lhe entregar os trabalhos sem erros ortográficos. Além disso, refere que quando vê os seus trabalhos manuscritos “Cheios de riscos vermelhos” não gosta, pois fica triste e com vergonha. Normalmente não recorre ao dicionário para ver como se escrevem corretamente as palavras

assinaladas com erro, porque *"Isso dá muito trabalho"*, só corrige o que a professora sublinha, por exemplo, num teste *"Se ela obrigar"*. Quando lhe perguntamos se no computador corrige os erros, que o corretor assinala, diz que sim, e perante a dúvida acerca da eficácia dessa correção diz que *"Às vezes ajuda"* e *"Não repito o erro"*. Refere que no computador é mais fácil do que no caderno, pois é *"Só clicar"*, quando lhe perguntamos se o corretor o torna preguiçoso responde *"É capaz"*, mesmo assim considera que prefere entregar os trabalhos ao professor sem erros ortográficos, e se for no computador é melhor porque, assim, *"Não passa vergonhas"*, além disso a letra que tem *"É feia e pequena"*, no computador pode ser *"Como me apetecer"* e fica *"Um trabalho limpinho"*, afirma com convicção. Refere que gosta de entregar os trabalhos feitos no computador e corrigidos, refere que deste modo *"Não passo vergonhas"*, *"Sossego um pouco"*, *gosto mais*, *"sinto-me bem"*, expressões que nos permitem inferir que a utilização do corretor do Word tem efeitos positivos na autoestima e confiança do aluno.

Conclusão

Constata-se que o corretor ortográfico do Word é um instrumento que pode ser utilizado na intervenção e treino de competências de expressão escrita, pois ajuda a minimizar o erro. No entanto, devido ao automatismo inerente à correção pode tornar ineficaz a eliminação do erro, se não for utilizado em conjunto com a prática da reescrita manual. A utilização deste tipo de estratégias pode ajudar a adquirir métodos de trabalho, que propiciem maior rigor na organização formal do texto com implicações no empenho em escrever com uma caligrafia cuidada e legível. Constatou-se que o recurso ao corretor do word contribuiu para ajudar o aluno a identificar e corrigir o erro, de um modo autónomo e responsável, melhorou a sua autoestima e contribuiu, de forma positiva para a eliminação de alguns erros de ortografia e para o aperfeiçoamento da apresentação formal do texto. Este trabalho apresenta limitações que se prendem com o facto de só ter sido testado numa sessão de 90 minutos, seria pertinente equacionar a eficácia do corretor do word ao longo de período de tempo mais alargado. Resumidamente, para além do aspeto 'técnico' da dislexia, foi possível constatar-se que este estudo piloto, para além de

melhorar a escrita houve um impacto afetivo gerou uma maior confiança e até um certo orgulho no trabalho realizado.

Referências bibliográficas

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (5ª Ed.). Porto Alegre: Artmed. Consultado em <https://blogs.sapo.pt/cloud/file/.../obaudoeducador/2015/DSM%20V.pdf>
- Barbas, M. & Bica, E. (2013). As tecnologias de informação e comunicação e as crianças e jovens com NEE – Partilha de recursos. *UIIPS*, 2013, 1(3), pp. 6-23. Consultado em www.ipsantarem.pt/wp.../07/Revista-da-UIIPS_N3_Vol1_2013_ISSN-2182-9608.pdf
- Cidrim & Madeiro (2017). Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) aplicadas à dislexia: revisão de literatura. *Revista CEFAC*, 19(1), pp 99-108. Consultado em www.scielo.br/pdf/rcefac/v19n1/1982-0216-rcefac-19-01-00099.pdf
- Decreto-Lei nº 3/2008. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª Série – Nº4. 7 de janeiro de 2008, pp.154-164
- Ferreira, S. & Martins, C. (2009). O processador de texto como ajuda tecnológica eficaz para alunos com dificuldades de aprendizagem específicas. *EDUSER*, 2009, pp.100-111. Bragança: IPBragança. ISSN 1645-4774. Consultado em <http://hdl.handle.net/10198/1221>
- Gil, H. (2014). As TIC, os Nativos Digitais e as Práticas de Ensino Supervisionadas: um novo espaço e uma nova oportunidade. In *III Conferência Internacional – Investigação, práticas e contextos em educação*, pp. 89-95. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.11/2371>
- Guindeira, T. & Gil, H. (2018). Validação de jogos educativos digitais para o desenvolvimento da consciência fonológica. In *Colóquio da Afirse Portugal – A escola: dinâmicas e atores*. pp. 868-877. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.11/5927>
- Mangas, C. (2017). Os jogos de (e com) palavras como resposta educativa a crianças com dislexia. *Saber e Educar*, 23, pp. 48-57. ISSN 1647-2144 Consultado em <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/297/0>
- Moreira, J. & Gomes, N. (2016). Estado do conhecimento sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na aquisição da alfabetização e do aletramento do aluno com dislexia. *Revista Philologus*, 2016, (66). Consultado em https://filologia.org.br/xi_jnlflp/resumos/estado_do_conhecimento_JAQUELINE.pdf
- Polme, M., Quelhas, M. & Mesquita, H. (2013). O Software Educativo “Os Jogos da Mimocas” como ferramenta facilitadora da comunicação da criança com dificuldade intelectual e desenvolvimental: Estudo de caso. In Lima Rodrigues, L. & Rodrigues, D. (Org), *Atas da III Congresso Internacional “Educação Inclusiva e Equidade” 2013* (pp.1514-1529). Pró Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.11/1590>

- Prado, A., Pessoa, L., Fernandes, N., Barbosa, P. & Dias, V. (2012). Descorreção Eletrônica Automática. Consultado de <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2013.1/papers/upload/144.pdf>
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). As Implicações das TIC no Ensino da Língua. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf
- Teixeira, M., Novo, C. & Neves, E. (2011). Abordagens relevantes para o ensino da escrita- Do papel ao digital. *Interações*, 19, pp. 238-258 Consultado em <http://hdl.handle.net/10400.15/538>
- Ribeiro, A. & Bchar, P. (2012). O computador como uma ferramenta para auxiliar na aprendizagem: a visão de alunos e professores. *RENOTE- Revista Novas Tecnologias na Educação*, 2012, 10(1), pp.1-10. doi.org/10.22456/1679-1916.30877
- Vaz, P. M. F. & Martins, A. P. L. (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. *Revista de Estudos e Investigacion en Psicologia Y Educacion*, 11, pp. 129-133. Consultado em <http://hdl.handle.net/10198/14742>
- Zimmer, M. & Batista, J. (2017). O Software como ferramenta de ensino: estimulando leitura de crianças e jovens diagnosticados com dislexia. *Confluência*, 52, pp. 212-231. doi.org/10.18364/rc.v1i52.176

Direitos culturais das pessoas com deficiência no Brasil

Patricia Silva Dorneles - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. patri-cia.dorneles.ufrj@gmail.com

Claudia Reinoso A. de Carvalho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. claudiareinoso@ufrj.com.br

Vânia Mefano- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. vidamefano@yahoo.com.br

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar a instituição da pauta da cidadania cultural das pessoas com deficiência junto à política brasileira de cultura. Embora a pauta ainda seja frágil, observa-se que as poucas iniciativas até então implementadas através de ações, projetos, programas e políticas culturais acessíveis, têm retirado da invisibilidade o direito cultural das pessoas com deficiência. Se propõe um breve esclarecimento sobre acessibilidade cultural e pessoas com deficiência, apresenta-se um histórico da inserção do direito cultural da pessoa com deficiência nas políticas culturais, a contribuição de diferentes atores do campo das políticas culturais e direitos culturais das pessoas com deficiência na inserção qualificada da temática da cultura na atual Lei Brasileira de Inclusão, bem como os desafios atuais da qualificação e fortalecimento da pauta junto as políticas culturais.

Palavras-chave: acessibilidade; pessoas com deficiência; cidadania cultural; política cultural; inclusão

Abstract:

This article aims to present the institution of the agenda of cultural citizenship of people with disabilities next to the culture policy of Brazil. Although the agenda is still fragile, it should the initiatives until now implemented through accessible cultural actions, projects, programs and policies have removed the cultural rights of persons with disabilities from invisibility. It is proposed a clarification on cultural accessibility and people with disabilities, to present a history of the insertion of the cultural right of the person with disability in cultural policies, the contribution of the actors in the field of cultural policies and cultural rights of people with disabilities in the qualified insertion of the theme of culture in the current Brazilian Inclusion Law, as well as the current challenges of qualification and fortification of the agenda with cultural policies

Keywords: accessibility; people with disabilities; cultural citizenship; cultural policy; inclusion

Introdução

A pauta da acessibilidade cultural para pessoas com deficiência é recente junto às políticas, projetos, programas e ações culturais no Brasil. Como um campo em construção, a acessibilidade

cultural deve ser inicialmente compreendida como o direito de vivenciar experiências de fruição cultural com igualdade de oportunidades para diversos públicos, entre eles, pessoas com deficiência e mobilidade reduzida.

Apesar de recente a legislação brasileira é abrangente na garantia dos direitos culturais da pessoa com deficiência. O tema está presente em diferentes artigos e decretos constitucionais.

A legislação brasileira outorga garantias do direito cultural da pessoa com deficiência em diferentes artigos e decretos constitucionais. A legislação brasileira se espelha em tratados internacionais, pois o movimento internacional tem grande papel no curso dos movimentos sociais de temas que não pertencem à agenda de governo. Trazem parâmetros de qualidade e possibilitam a ampliação da discussão (Mefano, 2015). No caso da cultura, os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos – Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, adotada pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura da (UNESCO), em outubro de 2005, ratificada pelo Congresso Nacional brasileiro e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) foram determinantes para as conquistas legais.

Não obstante os avanços na legislação, ainda se observa certa disparidade entre o que diz a lei e a prática bem como persistem os desafios atuais da qualificação e fortalecimento da pauta junto as políticas culturais. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é apresentar a instituição da pauta da cidadania cultural das pessoas com deficiência junto à política nacional de Cultura.

Busca-se discutir a questão da acessibilidade cultural e pessoas com deficiência, por meio de uma breve contextualização da deficiência, das políticas culturais e das iniciativas de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência e suas relações com a política nacional de cultura. O artigo apresenta ainda o Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural como um dispositivo técnico-político de implementação da pauta de acessibilidade cultural junto às políticas culturais.

Breve contexto sobre a deficiência no Brasil

As estimativas mundiais do quantitativo de pessoas com deficiência são especulativas, pois são extraídas de dados cuja qualidade é variável e os métodos, muitos são demasiadamente inconsistentes. Colabora para esse estado de incertezas o fato das definições de deficiência variarem em função do lugar, do momento, assim como quanto formato e metodologia de análise do estudo (UNICEF, 2013).

O Relatório Mundial Sobre a Deficiência (OMS, 2011) apresenta os dados sobre prevalência de deficiência do estudo da Carga Global de Doenças versão 2004. Nele foi observado que 15,3% da população mundial (cerca de 978 milhões de pessoas dos aproximadamente 6.4 bilhões de habitantes) possuíam “deficiências graves ou moderadas”, enquanto que 2,9% ou cerca de 185 milhões enfrentavam “deficiências graves”. (OMS, 2011).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização das Nações Unidas (ONU), 87% das crianças com deficiência vivem nos países do Sul e somente 20-30% delas vão à escola. 400 milhões de pessoas com deficiência vivem nos países em vias de desenvolvimento. (OMS, 2011).

No território brasileiro, os estudos demográficos dessa população são realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE. No questionário da amostra do censo 2010 existem três possibilidades de respostas afirmativas para a pergunta sobre a percepção de deficiência do sujeito (alguma dificuldade, grande dificuldade, não consigo de modo algum). O número de pessoas com perdas funcionais que responderam afirmativamente foram 45.606.048 (23,91%). Desse grupo, os sujeitos alvo de Políticas Públicas para pessoas com deficiência são 15.750.969 (8,68%), pois são os que apresentam deficiência de moderada à grave, de caráter permanente, mesmo fazendo uso de diferentes recursos de facilitação para promoção de interação e autonomia.

Da análise dos dados do IBGE quanto as condições socioeconômicas, educação e trabalho das pessoas com deficiência de moderada à grave pode-se extrair uma estreita relação entre deficiência e precárias condições de vida uma vez que das 14.651.323 pessoas com 15 anos ou mais, 32% ou seja 4.645.145 pessoas não são alfabetizadas, das 1.788.902 pessoas até 18 anos, 25%

não frequentam escola/creche e apenas 0,63% recebe mais de 2 a 3 salários mínimos salários. Além das maiores taxas de desemprego, baixa renda e menor formação educacional somam os elevados gastos com serviço de saúde e com dispositivos assistivos, os custos extras com transporte, educação e lazer.

Esse cenário de desigualdades e exclusão foi a marca da relação da deficiência com a sociedade mas também foi a força geradora do movimento das pessoas com deficiência. Iniciado à partir dos anos 60 através do sociólogo e deficiente físico Paul Hunt (1966) com a primeira publicação elaborada por pessoas com deficiência, com o objetivo de debater as limitações sociais vividas por essas pessoas para além das questões autobiográficas e principalmente médicas (FRANÇA, 2013). Marco da formulação da perspectiva sociológica sobre a deficiência que por sua vez constituiu a genese do Modelo Social. O modelo caracteriza a deficiência como um fenômeno sociopolítico onde as desvantagens não resultam da lesão, mas do cenário social e das incapacidades sociopolíticas de lidar com a deficiência. A resposta, nesse modelo não pode ser exclusivamente médica, demandando ações políticas e intervenção do Estado (LEÃO; LIMA 2011). O movimento internacional provoca novas transformações. O ano de 1981 torna-se o Ano Internacional da Deficiência; em 1982 a Resolução no 37/1982, da Assembleia-Geral das Nações Unidas, institui o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência. No ano de 1999 realiza-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA) e em 2001, realiza-se a Assembleia Mundial da Saúde que aprovou Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

O movimento internacional reverbera no Brasil, e o movimento político das pessoas com deficiência no país atua em prol do direito de sua cidadania e do protagonismo de suas próprias vidas, em igualdade de oportunidade com o restante da população e é a partir de 1979 que se constituem os movimentos das pessoas com deficiência de forma fortalecida em suas pautas.

Acessibilidade cultural e pessoas com deficiência

De acordo com Sarraf (2012) para se promover a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços culturais é necessário garantir que todos aqueles que tenham o desejo de se beneficiar de

tais equipamentos não sejam excluídos por conta de diferentes formas de locomoção, cognição e percepção. Desta forma, continuando o diálogo com a autora, a “acessibilidade nos espaços culturais pressupõe o desenvolvimento de novas estratégias de mediação, nas quais todos os sentidos inerentes à percepção sejam envolvidos” (p.68).

O conceito de acessibilidade é um conceito em evolução. Nos documentos legais, como o art.8º do Decreto Federal 5.296/04, a acessibilidade tem sido definida, de forma geral, como a remoção de barreiras atitudinais, físicas, arquitetônicas, de comunicação e informação.

No art.9º da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Nova York 2009), ratificada no Brasil em 2009 através do Decreto Federal 6.949, destaca-se a intenção de implementação de acessibilidade através de medidas de acesso nos serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural.

Nas políticas culturais, até a realização da Oficina de Políticas Públicas de Cultura para Pessoas com Deficiência, em 2008, pela Secretaria de Identidade e Diversidade Cultural - SID, do Ministério da Cultura - MinC, a compreensão sobre acessibilidade cultural se limitava à uma perspectiva econômica. Assim, promover a acessibilidade cultural se resumia a ofertar, por valores inferiores ou mesmo distribuir gratuitamente, ingressos de espetáculos artísticos, programas e apresentações de projetos vinculados a Lei Rouanet.

Políticas culturais e Acessibilidade cultural para Pessoas com deficiência: breve histórico junto à política nacional de cultura

Grande parte da demanda da sociedade civil em relação a pauta de uma política cultural para a produção estética e artísticas das pessoas com deficiência, incluindo a pauta da acessibilidade cultural junto ao MinC, veio do grupo articulado do movimento Artes sem Barreiras. O Arte sem Barreiras reúne um grupo de artistas e profissionais com ou sem deficiência, das áreas das artes em geral, que nos anos 90, se constituiu como um trabalho articulado em rede nacional de forma voluntária com o objetivo de mapear iniciativas e produções artísticas para articular fomento, difusão e qualificação profissional dos grupos e indivíduos envolvidos com o direito cultural das pessoas com deficiência.

A rede inicialmente foi fomentada a partir da Fundação Nacional das Artes – FUNARTE/RJ através de uma figura preciosa ao grupo, a então funcionária de carreira da instituição, senhora Albertina Brasil. Albertina, sensibilizada por experiências internacionais da associação Very Special Arts inicia um trabalho no Brasil, institui o Programa Arte sem Barreiras na FUNARTE/RJ em parceria com diferentes atores do campo da produção cultural e artística junto a pessoas com deficiência. O programa teve pouco apoio do próprio MinC, mas é junto com as iniciativas do Ministério da Educação – MEC de promoção dos encontros nacionais de arte-educação, coordenados pela Ana Mae Barbosa que o tema e as experiências encontraram um terreno acolhedor para difusão, articulação e mapeamento das iniciativas nacionais. Albertina com outros colegas da FUNARTE/RJ e os atores da sociedade civil envolvidos na temática constituem uma representação institucional, a organização da sociedade civil Arte sem Barreiras, e iniciam um trabalho com representações regionais a partir de indivíduos e de coletivos, instituições parceiras e por segmento artístico. As representações regionais serviram de mobilizadores locais articulados nos intercâmbios nacionais do trabalho em rede, e os grandes encontros aconteciam nos Festivais Artes sem Barreiras acolhidos nos encontros do organizados pelo MEC. Como resultados da atuação deste grupo, entre tantos outros, observa-se a visibilidade da produção estética e artística da pessoa com deficiência, a rica troca de experiências e a qualidade do trabalho em rede, o fortalecimento do campo político da cidadania cultural da Pessoas com Deficiência, a construção da rede nacional Artes sem Barreiras, com núcleos específicos de dança, teatro, artes visuais entre outros e o seu legado cultural e artístico para a diversidade da cultura brasileira.

A separação institucional da ONG Artes sem Barreiras com a FUNARTE/RJ ocorre nos anos 2000. Albertina falece. O grupo Arte sem Barreiras busca novos apoios para dar continuidade as suas ações. A gestão da FUNARTE/RJ do ano de 2006, atendendo as demandas do grupo e de outros atores da pauta realiza com o apoio da Caixa Econômica Federal o edital Além dos Limites que apoia iniciativas, indivíduos, promove debates, qualificação e circulação dos projetos artísticos premiados. No fim de 2007, a FUNARTE passa a política de cultura para pessoas com deficiência para SID, cujo secretário era o Sr. Sérgio Mamberti. Uma das razões desta transferência da pau-

ta esta em que esta mesma secretaria, no ano de 2007 em parceria com a FIOCRUZ realizou a Oficina Nacional de Políticas Culturais para pessoas em sofrimento psíquico e vulnerabilidade social, chamada “Loucos pela Diversidade”. Em 2008 a SID lança o edital de premiação Loucos pela Diversidade homenageando o autor do livro Bixo de Sete Cabeças – Austregésilo Carrano. Em 2011, o MinC lança o edital Albertina Brasil para as iniciativas de arte e cultura inclusiva pela então Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural.

Em agosto de 2008, a SID organiza a Oficina Nacional de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência chamada Nada sobre nós sem Nós, o nome é sugerido pelos colaboradores e consultores da organização e faz referência ao lema de luta do movimento internacional das pessoas com deficiência, promovida pela então Secretaria de Identidade e Diversidade – SID em parceria com a Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ. Sabe-se que a referida oficina se tornou um marco importante na pauta da acessibilidade cultural para as pessoas com deficiência. A oficina, realizada em 2008, mesmo ano que o Brasil se torna signatário da Convenção dos Direitos das pessoas com deficiência, é um resultado dos compromissos do Ministério da Cultura - MinC, junto a uma demanda latente da sociedade civil que atuava no período no campo da produção e difusão artística e cultural das pessoas com deficiência. A iniciativa de estruturar uma política para este segmento cultural refletia-se também com o compromisso do MinC e do estado brasileiro em relação a Convenção da Proteção e Promoção das Expressões da Diversidade Cultural, realizada em 2005 pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO, do qual o Brasil se torna signatário no mesmo ano.

A oficina Nada sobre nós sem nós foi constituída por um trabalho participativo junto com a sociedade civil e instituições que tinham expertise na temática. Reuniram cerca de 60 convidados, que após um dia de seminário, reuniram em outros dois dias para construir ações e diretrizes para a política nacional de cultura que envolvesse a temática de difusão, fomento, patrimônio da produção estética, artística e cultural para pessoas com deficiência. A temática de acessibilidade cultural aparece como uma nova demanda a ser pensada e incorporada nos Grupos de Trabalho-GT. No início há um questionamento entre os organizadores se o tema de acessibilidade cultural

não deveria ser incorporado junto aos GTs de difusão, patrimônio e fomento de forma transversal. Decidiu-se que o tema de acessibilidade merecia um destaque pela sua importância e o pouco de seu conhecimento. Assim, diferente das outras oficinas de organização de ações e diretrizes organizadas pela SID, a oficina dirigida à política de pessoas com deficiência incorporou mais um GT, o de acessibilidade.

A partir da oficina realizada em 2008, registram novas iniciativas do MinC em relação a acessibilidade cultural. A saber: Em 2010 a Secretaria do Audiovisual, através da Programadora Brasil inclui 30 filmes com audiodescrição que fazem parte dos kits distribuídos pelo programa; em 2011 o MinC lança edital Prêmio Arte e Cultura Inclusiva – 30 iniciativas culturais voltadas para o setor premiadas. Essa política vem sendo desenvolvida pela Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural – SCDC; em 2012 o Instituto Brasileiro de Museus -IBRAM lança o Cadernos Museológicos 2 com o tema especial Acessibilidade a Museus. No ano de 2013 registram-se um fortalecimento da pauta através de diferentes iniciativas. É neste ano que foi publicada a IN – Instrução Normativa da Lei Rouanet prevê medidas de acessibilidade cultural, em parceria com a UFRJ o MinC realiza a primeira turma do Curso de Especialização de Acessibilidade Cultural, ocorre a inclusão da rubrica de acessibilidade cultural nos editais dos Pontos de Cultura, de valor de 2% à 5% do total do projeto cultural do Ponto; em 19 de Setembro lança-se o Dia Nacional do Teatro Acessível Deputado Federal Jean Willys - Projeto de Lei 129/2013 em parceria com a Escola de Gente/ RJ; ocorre a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Acessibilidade: GTI - SCDC/MinC e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República SDH/ PR; e lança-se o edital projeto Acessibilidade em Bibliotecas Públicas, parceria MinC e a ong e Mais Diferença. Em 2015, o Brasil aprovou o Tratado de Maraquete na forma qualificada prevista no § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, conforme o Projeto de Decreto Legislativo 347/2015 do Senado Federal (57/2015, na Câmara dos Deputados). Cabe aqui ainda destacar que a pauta da acessibilidade cultural é destacada no Plano Nacional de Cultura – PNC, através da meta 29, que nos desafia a atingir “100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência”.

O Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural como um dispositivo técnico-político de implementação da pauta de acessibilidade cultural junto às políticas culturais

O Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural desenvolvido pelo Departamento de Terapia Ocupacional da UFRJ em parceria com a Secretaria da Cidadania e Diversidade Cultural (SCDC) do MinC é uma iniciativa pioneira no que diz respeito à formação na temática.

O Curso de Especialização tem sido um instrumento de fortalecimento da política cultural para pessoas com deficiência. Nas duas edições do projeto em parceria com o MinC, desenvolveu-se uma série de ações culturais como uma contrapartida dos discentes ao investimento público oferecido pela formação gratuita. Desta forma, a cada edição é apresentada junto ao edital um compromisso de envolvimento com a pauta da acessibilidade cultural, onde se registra a ciência do candidato à formação na carta de intenção do mesmo. O aluno deve estar comprometido em ser multiplicador do tema e da formação antes, durante e após a capacitação oferecida pela pós-graduação.

Na primeira edição do curso, junto à realização do I Encontro Nacional de Acessibilidade Cultural – ENAC realizou-se a Conferência Livre de Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência. As propostas apresentadas foram qualificadas pelos discentes da turma ao longo da formação finalizando um documento com 90 propostas para III Conferência Nacional de Cultura, sendo a Conferência Livre de Acessibilidade Cultural a que mais apresentou propostas para a Conferência Nacional. Além disso, mobilizou –se os discentes para que defendessem as propostas nas conferências municipais e estaduais de cultura. Como resultado, chegamos a oito delegados estaduais e dois nacionais. Na conferência nacional junto a outros pares da luta pela acessibilidade cultural aprovamos a proposta 3.18 como prioritária do eixo IV Direitos Humanos e Cultura.

Na segunda edição do curso, a parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS na realização do Curso de extensão de 40h em formato de ensino a distância em Acessibilidade em Ambientes Culturais, possibilitou a capacitação de 420 interessados na temática. Os discentes da especialização anteriormente capacitados pela equipe da UFRGS tornaram-se multi-

plicadores de uma edição. Registraram-se 1.600 candidatos em três dias de inscrições. A falta de formação no Brasil e o crescente interesse pelo tema vêm cada vez mais buscando interessados.

O Curso tem possibilitado ao MinC que este órgão atenda o item 2.9 do Sistema Nacional de Cultura – SNC que aponta para a implementação de Política Nacional de Formação na área da Cultura. Ao instituir a Rede de Articulação, Fomento e Formação, comentada a seguir, observa-se que o curso se insere no 2.9.2 do Sistema Nacional de Cultura que pauta a Criação da Rede de Instituições de Formação na área da cultura, e no item 2.9.3. implementação de Programa de Formação na área da cultura.

Destaca-se a produção científica dos discentes. Atualmente temos de 77 trabalhos de conclusão de curso que ficam disponíveis no site do mesmo para acesso geral dos interessados. Esta produção tem se tornado referência bibliográfica importante para área já que a formação no Brasil é muito restrita, não havendo outro curso de pós-graduação específico com o tema da acessibilidade cultural. Registra-se que a pesquisa em políticas culturais é recente no país. As pesquisas dos discentes da especialização da UFRJ vêm fazendo a diferença e incluindo a temática nos poucos encontros, seminários e publicações sobre políticas culturais. Analisando os trabalhos finais das duas turmas, os temas foram diversos e puderam ser categorizados em seis grandes grupos: Políticas Culturais- trabalhos que discutem a legislação pertinente ao campo da Cultura, bem como as metas do Plano Nacional de Cultura e o direito; Acessibilidade nos Pontos de Cultura - trabalhos cujo tema principal se refere aos Pontos de Cultura; Acessibilidade em equipamentos culturais- trabalhos que analisaram e discutiram a acessibilidade em museus, bibliotecas, espetáculos teatrais, feira literária e em um circuito cultural da cidade.; Formação profissional- trabalhos que versaram sobre as experiências de acessibilidade no contexto de formação, por exemplo a oferta de disciplina específica de acessibilidade cultural, assim como a dificuldade de se acolher deficientes em instituições de ensino superior; Recursos de acessibilidade- trabalhos cujo tema central são os recursos de acessibilidade; Acessibilidade no contexto da deficiência – trabalhos que têm o contexto da deficiência como tema principal.

A legislação brasileira e acessibilidade cultural

A lei brasileira de inclusão aprovada no ano de 2016 apresenta conquistas importantes dos trabalhadores da área cultural que militam pela cidadania cultural das pessoas com deficiência. O capítulo VII Do direito à cultura, ao desporto, ao turismo e ao lazer se dedica a orientar o tratamento prioritário as pessoas com deficiência, a comunicação adequada, a promoção de acesso aos espaços culturais a criação de incentivos para a participação de atividades criativas a participação das pessoas com deficiência em concursos no campo das artes em geral.

A lei também aponta que cada órgão do poder público que atue com cultura deve criar uma coordenadoria ou gerência de integração das ações voltadas para pessoa com deficiência. Esta é uma demanda fundamental para implementar os recursos de mediação cultural nos ambientes culturais. A lei também apresenta porcentagens de recursos financeiros para desenvolvimento de projetos e programas, destina porcentagens de recursos para inclusão, apresenta formas de incentivo fiscal a pessoas físicas e jurídicas ao apoiadores de tais iniciativas. Ainda na abordagem percentual a lei versa sobre as reservas de lugares para pessoas com deficiência, bem como sobre a qualidade de suas acomodações.

É interessante que a lei acolhe as demandas dos artistas com deficiência, no artigo 81, orientando que coxias e camarins devem ser acessíveis as pessoas com deficiência. Definições sobre orientações a respeito de sonorização, prazo de aplicabilidade das adaptações nos espaços públicos e privados, orientações sobre as formas de comunicação acessíveis também são apresentadas (BRASIL, 2016).

Referências Bibliográficas:

- Aranha, M.S.F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília/DF, Ano XI (21), 160-173. Consultado em <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>
- Brasil, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência? *Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense.

França, T. H.(2013). Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social

Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez.

Mefano, V. (2014). Política pública para a pessoa com deficiência: Brasil e experiência internacional. Dissertação de Mestrado. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro.

Organização Das Nações UNIDAS (ONU). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em:<<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>.

Ribeiro, L.. Silva, R. (2017). Da mistificação à inclusão: influência dos modelos de compreensão de deficiência na educação especial. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 15 (35), 341-367.

Sarraf, V. P. (2012). Comunicação dos Cinco Sentidos em Espaços Culturais. *Cisc 20 anos*, (1) 1, 107-118.

Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF (2013), Situação Mundial da Infância 2013- Crianças com Deficiência. Division of Communication. 3 United Nations Plaza, New York, NY 10017, USA

Diretrizes de análise para potenciar a acessibilidade em ambientes culturais de pequeno e médio porte

Dilma Negreiros – CIEMH2 Núcleo Cultural, Brasil. dilma.negreiros@gmail.com

Jenny Sousa - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal.

jenny.sousa@ipleiria.pt

Carla Freire - ESECS, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal. [car-](mailto:carla.freire@ipleiria.pt)

la.freire@ipleiria.pt

Resumo

Ao vislumbrarmos os avanços relacionados com a acessibilidade na contemporaneidade, percebemos que os movimentos de luta das pessoas com deficiência repercutiram social e culturalmente, em resultados profícuos para toda sociedade. Contudo, no que concerne à acessibilidade em ambientes culturais, notam-se progressos somente nos considerados de grande porte, com linhas de financiamento e gestão definidos e já bem estruturados administrativamente. No entanto, a maioria dos ambientes de pequeno e médio porte vê-se alijada desse processo de inclusão por falta de informação, recursos financeiros, materiais e humanos. Para tanto, é premente que haja o fomento à disseminação das informações pertinentes ao tema, para que toda a sociedade aproprie-se e usufrua de seus direitos culturais. O presente artigo, que resume uma investigação elaborada no âmbito do Mestrado em Comunicação Acessível, assume um carácter qualitativo e analisa quatro ambientes culturais: um de Portugal e três do Brasil. Esta investigação aconteceu pautada na literatura, nas visitas aos locais selecionados e em entrevistas realizadas às experts responsáveis pelos projetos de acessibilidade destes ambientes culturais, tomando por base as diretrizes utilizadas pelas mesmas em seus projetos de acessibilidade. Procurou-se com este estudo encontrar respostas que possam abrir novos caminhos, especialmente, para quem desejar iniciar o processo de tornar acessível um ambiente cultural, a partir da utilização da Gre-lha de Observação, resultante da pesquisa.

Palavras chave: Acessibilidade; Ambiente Cultural; Cidadania; Museu.

Abstract:

When we look at the advances related to accessibility in the contemporary world, we realize that the struggle movements of people with disabilities have socially and culturally impacted, in fruitful results for every society. However, with regard to accessibility in cultural environments, progress is only seen in those considered large, with funding and management lines defined and already well structured administratively. However, most small and medium-sized environments are excluded from this inclusion process due to lack of information, financial, material and human resources. In order to do so, it is imperative that the promotion of the dissemination of information pertinent to the theme is promoted, so that the whole society can appropriate and enjoy

its cultural rights. This article, which summarizes an investigation elaborated within the scope of the Master in Accessible Communication, assumes a qualitative character and analyzes four cultural environments: one from Portugal and three from Brazil. The same happened in the literature, the visits to the selected places and in interviews with the experts responsible for the projects of accessibility of these cultural environments. This study sought to find answers that could open new paths, especially for those who wish to start the process of making a cultural environment accessible. From the use of the Observation Grid, resulting from the search.

Keywords: Accessibility; Cultural Environment; Citizenship; Museum.

1.Introdução

A percepção da desigualdade existente na sociedade, no que tange a usufruir ou produzir bens culturais, leva-nos a crer que é fundamental oportunizar a todas as pessoas caminhos que as remetam ao resultado efetivo do cumprimento da legislação mundial, em relação à acessibilidade cultural. São infinitas leis, decretos, acordos, convenções e planos nacionais e internacionais que discorrem sobre o tema e precisam ser apropriados pela sociedade, de maneira simples, com base no entendimento da existência da diversidade humana e da unicidade de cada ser humano. Ao vivenciar a questão da falta de acessibilidade nos ambientes culturais brasileiros e portugueses, por escassez de informação e investimento, percebe-se a necessidade de abertura de uma nova via de mediação para que os usuários desses ambientes conquistem o direito pleno à Cultura.

Na contemporaneidade, muitos museus têm investimentos para acessibilidade, mas o trabalho de formação de público é por vezes intenso e muitas vezes inócuo. Em contraponto, a realidade do ambiente cultural gerido pela pesquisadora, assim como, dos inúmeros outros ambientes integrantes da Rede Nacional de Pontos de Cultura, visitados pela mesma para realização das reuniões do fórum Cultura Viva, suscitaram a percepção de que a grande massa não tem conhecimento algum sobre comunicação acessível, acessibilidade arquitetônica ou atitudinal, pois, em seus ambientes, nas suas bases, as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida não têm acesso à tecnologia assistiva (e.g braille, audioguia, Língua Gestual, entre outros.) ou qualquer outro recurso ou serviço que promova a sua inclusão na vida cultural. Segundo a Pesquisa de Informações Básicas Municipais de 2014, no Brasil, a maioria das prefeituras não promove políti-

cas de acessibilidade, tais como lazer para pessoas com deficiência (78%) e turismo acessível (96,4%) (REVISTA IBGE, 2017).

Diante deste quadro, como esses ambientes podem atrair e propiciar o acesso, o usufruto, o pertencimento aos bens culturais que são de e para todas as pessoas?

Nesse sentido, buscou-se saber quais as estratégias e tecnologia assistiva que podem vir a ser utilizadas nesses ambientes para oportunizar e/ou melhorar o acesso a todas as pessoas. Para tanto, procurou-se identificar quais delas são adotadas por ambientes culturais acessíveis em Portugal e no Brasil, na intenção de que esses conhecimentos reverberem por onde haja fomento à cultura, por meio de uma grelha com indicações de boas práticas de acessibilidade cultural. De acordo com Cury (2012, p.32) "A chave para o desvendamento dos direitos culturais está na sua filosofia da vinculação entre o indivíduo e seus ambientes culturais", pelo que é necessário disponibilizar conhecimento dos recursos de comunicação acessível aos integrantes dos pequenos e médios núcleos culturais que lhes permitam passar a trilhar um novo caminho de consumo e produção de arte, de história, de cultura.

2. A acessibilidade em ambientes culturais

Partindo da premissa de que acessibilidade pressupõe o direito à utilização dos bens e ambientes por todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, mentais, regionais ou sociais, estudiosos dessa temática já não conseguem admitir que uma imensa parcela da sociedade ainda tenha seus direitos de acesso à fruição e produção de bens culturais negados em virtude da sua condição.

Segundo Sarraf (2016a, para. 2), ao considerarmos os ambientes culturais acessíveis presume-se que:

as exposições, espetáculos, acervos, apresentações artísticas, cursos, oficinas, espaços de convivência e todos os demais serviços básicos e eventuais oferecidos devem estar ao alcance de todos os indivíduos, perceptíveis a todas as formas de comunicação e com sua utilização de forma clara, permitindo o conforto, a segurança e a autonomia dos usuários.

Nota-se que para os grandes ambientes culturais, caracterizados por terem equipes de gestão administrativa e financeira amplas e bem estruturadas, sendo subvencionados pelos governos, empresas ou fundações, a oferta de acesso é viabilizada pela disponibilidade de informação e recursos financeiros para aquisição de equipamentos, tecnologia assistiva, contratação de serviços especializados de mediação e sensibilização da equipe. No entanto, de maneira inversa, os ambientes culturais de pequeno e médio porte, distinguidos por não possuírem condições de arcar com o alto custo de manutenção de seus espaços e atividades recorrentes; assim como custear a atualização tecnológica e a contratação de serviços especializados para as ações de qualificação da equipe, potencialização de talentos e estrutura gestacional desenvolvidas na organização, perpetuando a dificuldade em obter informações que possibilitariam o acesso a uma imensa parcela da sociedade que vive no entorno e que não usufrui do direito à cultura como público assistente, nem como produtora de bens culturais.

São vários os teóricos (e.g. Sarraf, 2016b; Leyton, 2015; Cuty, 2012) que seguem a mesma linha de pensamento de Sassaki (2009) em relação às definições de acessibilidade em ambientes culturais. Pressupõe-se que todos os sentidos inerentes ao ser humano sejam explorados em estratégias de mediação de modo a ultrapassarem as barreiras não só físicas e visuais, mas também as intelectuais, de domínio de linguagem ou idioma existentes entre as pessoas e os bens culturais. Cuty (2014, p.13) desafia todos os agentes culturais, gestores públicos e privados, produtores, artistas, criadores em geral e universidades a

pensarem suas obras e políticas públicas para um universo muito maior de pessoas, sedentas de possibilidade de ser gente em todas as dimensões da vida, sem segregação, sem fronteiras até porque a “normalidade” de cada um é um bem transitório.

Nesta linha, Cardoso (2012) alerta que se um ambiente cultural pretende ser acessível a todas as pessoas, tem de existir, necessariamente, o investimento de recursos para acessibilidade comunicacional, física, de conteúdo e de sistemas de informação. O autor salienta ainda que, perante os desafios provocados pela diversidade do público visitante dos ambientes culturais, que traz consigo necessidades e expectativas tão diferenciadas, é importante a aposta numa constante (re)formulação das práticas.

O século XXI, em seu caminhar, apresenta os ambientes culturais com novas características e metodologias, libertando-se lentamente dos resquícios de estratificação e exclusão sociocultural de séculos passados, possibilitando o acesso ao patrimônio cultural e à informação a todas as pessoas. A mudança de olhar e o fazer inclusivo são oriundos do “(re)conhecimento da pluralidade das formas humanas” e o entendimento antropológico de que a nossa relação com o espaço é cultural, vem dar um novo sentido ao papel dos ambientes culturais para sociedade (Cuty, 2012, p. 12).

No ambiente cultural em que as estratégias de comunicação e mediação, molas propulsoras de fruição, produção e pertencimento de bens culturais, são entendidas como primordiais e inseridas intrinsecamente na essência dos programas e projetos estruturantes, vê-se avanços nesse sentido. Entretanto, os desafios enfrentados por esses espaços, na perspectiva de unir de maneira dialógica e inclusiva o passado, o presente e o futuro, atraindo e consolidando o sentimento de pertencimento de toda a diversidade humana pelos bens culturais, requer dos profissionais responsáveis um empenho excepcional (Sarraf, 2016; Leyton, 2015; Neves, 2011; Tojal, 2007;).

3. Trabalho empírico: Ambientes culturais investigados

O trabalho apresentado teve como objetivos: Conhecer as estratégias de acessibilidade em museus; Conhecer o processo de criação de soluções de acessibilidade utilizadas por experts; Criar uma grelha de análise com vista ao futuro mapeamento da acessibilidade de museus em Portugal e no Brasil.

O tipo de estudo utilizado no âmbito desta pesquisa foi exploratório-descritivo, tendo como objetivo principal o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (Gil, 2002, p.41). Para tal, foi realizado um levantamento bibliográfico, seguido da análise de exemplos que incitaram a compreensão do universo investigado e entrevistas com *experts* que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Enquadrando-se, portanto, no tipo de estudo descritivo na medida em que se propõe a narrar o fenômeno pesquisado e por ser a área da investigação que “implica estudar, compreender e explicar a situ-

ação atual do objeto pesquisado” (Carmo & Malheiro, 1998). Sendo a recolha de dados realizada por meio de notas de campo e entrevista semiestruturada, devidamente adequada de acordo com as necessidades deste estudo.

Para dar resposta aos objetivos do estudo, a investigação incidiu sobre quatro ambientes culturais: um de referência portuguesa, o Museu da Comunidade de Concelhia da Batalha (MCCB), e três referenciais do Brasil: a Pinacoteca de São Paulo, Museu de Arte Moderna de SP (MAM/SP) e Museu do Futebol. Todos estes ambientes culturais foram objeto de observação por parte da investigadora.

Para além disso, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas às *experts* que estiveram na criação dos projetos de acessibilidade destes ambientes culturais e na concretização de um trabalho de “museu para todos”, no intuito de conhecer as diretrizes utilizadas pelas mesmas. Sendo elas: Amanda Tojal da Pinacoteca de SP; Josélia Neves do Museu da Comunidade de Concelhia da Batalha; Daina Leyton do MAM/SP; Ialê Cardoso do Museu do Futebol.

O quadro 1 (Análise Temática) a seguir apresenta os dados relativos aos ambientes culturais, cruzados com as temáticas, categorias e subcategorias que surgiram das falas das respondentes.

Quadro 1 - Grelha de análise temática

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. DIRETRIZ	1.1. Com base na Literatura	
	1.2. Com base em estudo de percepção por parte de públicos específicos	
	1.3. Foram contatados especialistas nesta área	
2. PARÂMETROS, INDICADORES, CARACTERÍSTICAS, ASPECTOS	2.1. Pensado em projeto inicial de criação do ambiente cultural	2.1.1 Desenho Universal
		2.1.2. Acessibilidade Arquitetônica
		2.1.3 Acessibilidade Atitudinal
		2.1.4 Acessibilidade Comunicacional
	2.2. Pensado em projeto posterior a criação do ambiente cultural	2.2.1 Desenho Universal
		2.2.2. Acessibilidade Arquitetônica
		2.2.3 Acessibilidade Atitudinal
		2.2.4 Acessibilidade Comunicacional
3. AVALIAÇÃO	3.1. Realizadas por especialistas	
	3.2. Realizadas pelos visitantes	
	3.3. Realizadas pelos Técnicos	
4. FORMAÇÃO	4.1. Para os técnicos do Educativo	
	4.2. Para Direção	
	4.3. Para equipe de recepção	

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
	4.4. Para toda a equipe do Museu	
5. RECURSOS FINANCEIROS	5.1. Viabilizados por recursos próprios	5.1.1. Periodicidade contínua
		5.1.2. Periodicidade intermitente
	5.2. Viabilizados por financiamento público	5.2.1. Periodicidade contínua
		5.2.2. Periodicidade intermitente
	5.3. Viabilizado por financiamento privado	5.3.1. Periodicidade contínua
		5.3.2. Periodicidade intermitente

3.1. Discussão dos resultados

O cruzamento da literatura científica com os resultados do trabalho empírico permitiu responder aos objetivos traçados.

No que se refere a “**Conhecer as estratégias de acessibilidade em museus**” os dados apontam para a importância de se valorizarem cinco grandes áreas: os espaços físicos, os diferentes tipos de públicos, os programas educativos, as equipes de profissionais e a comunicação. Os resultados revelam que os ambientes observados atribuem grande importância a estas áreas, as quais são, desde logo, consideradas prioritárias pelos teóricos que conceituaram, a acessibilidade, a educação e a cidadania cultural em seus projetos iniciais e atuais.

Contudo, e com base na pesquisa realizada, para que os ambientes culturais se tornem espaços de fruição e produção de bens culturais para todas as pessoas, indistintamente, são necessárias ações de disseminação das informações, quebra de paradigmas e potencialização do sentimento de pertencimento para todos: gestores, profissionais e público.

Respondendo ao segundo objetivo desta pesquisa, “**Conhecer o processo de criação de soluções de acessibilidade utilizadas pelas experts**”, os dados recolhidos nas entrevistas revelam que neste tipo de contexto é prioritário o envolvimento de todos os integrantes da equipe em um diálogo aberto, levando à determinação da abordagem que melhor se adequa ao perfil do ambiente cultural e dos visitantes que se deseja atrair. É necessário avaliar criteriosamente as condições existentes, envolvendo diferentes agentes com e sem deficiência neste processo, assim como consultar profissionais especializados para que o planejamento das modificações não incorra em mau uso dos recursos financeiros e sem resultado para sociedade. Os resultados

apontam que a busca de soluções através de projetos coletivos possibilita a inclusão de várias percepções para um mesmo problema, cuja resolução passa a atender a uma gama diversa de pessoas e não somente a um segmento. Desta forma, possibilita-se o exercício do potencial criativo, do pertencimento, do olhar holístico e da inclusão. O envolvimento de todos na concepção, execução e avaliação dos projetos e programas, revela a essência do ambiente cultural verdadeiramente **de e para todos**.

Observadas as orientações das entrevistadas, percebemos que há unidade nas diretrizes, pois são uníssonas no que tange à avaliação constante; a continuidade do trabalho da equipe; o envolvimento de todos os profissionais, desde a recepção à presidência do museu; a busca de financiamento e, principalmente, o envolvimento de pessoas com deficiência na equipe, trabalhando coletivamente as soluções para que TODOS tenham acesso e usufruam do que é oferecido nos ambientes culturais.

No intuito de responder à questão central desta pesquisa e atingir o terceiro objetivo proposto para esta investigação, a **“Criação de uma grelha de análise com vista ao futuro mapeamento da acessibilidade em ambientes culturais de pequeno e médio porte”**, apresentamos o Quadro 2 abaixo (conjunto de grelhas) com indicações que possam ser utilizadas, não somente pela pesquisadora, mas principalmente por ambientes culturais que desejem iniciar um processo que os leve a ser realmente acessíveis para todas as pessoas.

Este instrumento toma por base os dados obtidos neste estudo e pode ser empregado assinando nas colunas “Não utiliza” ou “Utiliza”, cada item executado ou não pelo ambiente cultural. Os pontos apresentados para análise reportam, em primeira instância, para gestão, para os responsáveis por pensar o funcionamento do ambiente cultural em todas as instâncias, sejam elas administrativas, financeiras, jurídicas, educacionais, artísticas, culturais ou sociais. Em segundo plano, o quadro expõe as necessidades classificadas de acordo com as dimensões de acessibilidade apontadas por Sassaki (2009). Compreendendo a sua função como promotor e potencializador de cidadania, o ambiente cultural deve compreender a acessibilidade como transversal a

todos os segmentos, a todas as pessoas. Portanto, precisa ser compreendida, assimilada e inserida no contexto global.

Quadro 2. Conjunto de grelhas de análise para acessibilidade em ambientes culturais

GESTÃO (Direção – Administração - Coordenação - Mantenedores)	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Conhece e aplica a missão/função do seu ambiente cultural		
Conceito de Desenho Universal		
Conhecimento de que existem barreiras não só físicas e visuais, mas também as atitudinais, intelectuais e de domínio de linguagem ou idioma.		
Investimento de recursos para acessibilidade		
Planejamento com base na literatura		
Planejamento com base no público visitante		
Contratação de consultoria na área de acessibilidade		
Contratação de profissional da área de Educação		
Contratação de profissional da área da Cultura		
Contratação de pessoa com deficiência		
Participação dos profissionais com deficiência na formulação e execução das adequações		
Conhecimento da diversidade do público		
Conhecimento da singularidade do público		
Consciência de que todos os sentidos podem ser explorados no ambiente cultural.		
Protagonismo do público sem deficiência		
Protagonismo do público com deficiência		
Programa de gratuidade ou desconto nos ingressos		

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Portas amplas para acesso de cadeiras de rodas		
Rampa de acesso		
Corrimão		
Plataforma de acesso		
Espaço de descanso		
Faixa sinalizadora de degrau		
Elevador		
Banheiros feminino e masculino adaptados		
Sanitário adaptado		
Pias em alturas adequadas para pessoas de baixa estatura e/ou cadeirante		
Maçanetas de fácil manipulação		
Torneiras de fácil manipulação		
Descarga de fácil manipulação		
Lixeira de fácil manipulação		
Barras de apoio		
Sinalética de segurança nos banheiros		
Bebedouros adaptados		
Espaço de manobra para cadeiras de rodas		
Pisos não escorregadios		

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Piso tátil		
Guias		
Balcão inclinado e com altura para usuário de cadeira de rodas		
Vagas de estacionamento com maior área de transferência		
Salas adequadas para oficinas		
Mobiliário adequado para oficinas		

ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Mapa tátil		
Audioguia		
Videoguia		
Piso tátil		
Identificações em braile		
Identificações em letras ampliadas		
Identificações com contraste		
Iluminação direcionada		
Audiodescrição		
Intérprete e tradutor de língua de sinais		
Intérprete e tradutor de língua de sinais tátil		
Legendas nos vídeos apresentados		
Janela de língua de sinais nos vídeos apresentados		
Autorização para tocar nas obras		
Réplicas das obras para serem tocadas		
Painel em Braille e áudio nos elevadores e postes		
Painel em Braille e áudio nos postes próximos ao local		
Folheto em leitura fácil		
Roteiro em leitura fácil		
Folheto em pictograma		
Roteiro em pictograma		
Material apropriado para distintas faixas etárias		
Site adaptado para pessoas com deficiência visual		
Site adaptado para surdos		

ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Plano de trabalho adequado à todas as pessoas		
Currículo das oficinas adequado para pessoas com deficiência visual		
Currículo das oficinas adequado para pessoas com deficiência Auditiva		
Currículo das oficinas adequado para pessoas com deficiência Intelectual		
Currículo das oficinas adequado para pessoas com baixa literacia		

ACESSIBILIDADE INSTRUMENTAL	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Equipamentos Multimídia (tablet, fone de ouvido, computadores, telas, etc.)		
Computadores com recursos para acessibilidade		
Máscaras para teclado que facilitam o acesso aos usuários com pouca coordenação motora e/ou mobilidade reduzida		
Mediação de profissionais aptos a prestar auxílio, quando necessário		

ACESSIBILIDADE PROGRAMÁTICA	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Segue orientações descritas em leis, normas, decretos e acordos sobre acessibilidade, vigentes no país		
Estatuto cita ou baseia-se na igualdade de oportunidades entre todos		
Regimento interno norteia para inexistência de barreiras, a disseminação e conscientização dos direitos de fruição e produção dos bens culturais para todas as pessoas		
Chamadas públicas para apoio e patrocínio indicam a obrigatoriedade de acessibilidade nas propostas a serem apresentadas		

ACESSIBILIDADE ATITUDINAL	NÃO UTILIZA	UTILIZA
Capacitação e sensibilização da Direção para as questões de acessibilidade para todas as pessoas		
Capacitação e sensibilização equipe administrativa para as questões de acessibilidade para todas as pessoas		
Capacitação e sensibilização da equipe de Formação para as questões de acessibilidade para todas as pessoas		
Capacitação e sensibilização da equipe de Recepção para as questões de acessibilidade para todas as pessoas		
Capacitação e sensibilização da equipe de Serviços gerais para as questões de acessibilidade para todas as pessoas		
Oferta de formação em Língua de sinais		
Oferta de formação em Braille		
Oferta de formação em Audiodescrição		
Oferta de formação em acessibilidade arquitetônica		
Oferta de formação em legislação sobre acessibilidade.		

4.Considerações finais

Os ambientes culturais pesquisados, considerados "Museus para todos" pelos avanços que apresentam em relação ao acesso do público diverso, são conscientes de que existem falhas, que ainda estão a caminhar e que o caminho é longo e, por vezes, difícil. A compreensão dos conceitos, o conhecimento das técnicas e a capacidade de execução são subjetivas e necessitam de constante autoavaliação e predisposição para mudanças. Porém, há o entendimento comum de

que um primeiro passo deve ser dado e que a participação das diferentes representações da diversidade humana precisa estar integrada na formulação e avaliação dos projetos estruturantes e recorrentes de acessibilidade para o público diverso.

Pressupondo, assim, que a quebra das barreiras não se restrinja somente às habituais físicas e visuais, mas que sejam explorados todos os sentidos do ser humano e as barreiras de domínio de linguagem, idioma, intelectuais, mentais e sobretudo atitudinais sejam paulatinamente transformadas em novas possibilidades para todos.

Foi neste pressuposto se apresentou como resultado final a grelha acima que, ao ser disponibilizada aos gestores de espaços culturais de pequeno e médio porte do Brasil e de Portugal seja mais um passo no acesso à cultura e que permita potenciar na base, nas localidades onde as atividades acontecem, a criação de uma nova via de informação para públicos diversificados, atendendo às necessidades de cada um e respeitando o direito de todos.

Referências bibliográficas

- Cardoso, E.(2012). Recursos de acessibilidade em ambientes culturais: contextualização e aplicações. *Acessibilidade em Ambientes Culturais* [PDF]. Orgs. Porto Alegre. Marca Visual. Consultado em 15 de maio de 2016 em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3024706/mod_resource/content/1/acessibilidade-em-ambientes-culturais-eduardo-cardoso-e-jeniffer-cuty-orgs.pdf
- Carmo, H. & Malheiro, M. (1998). Métodos Quantitativos e Métodos Qualitativos. In: Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cuty, J. (2012). A preservação de condições para construção dos direitos culturais. *Acessibilidade em Ambientes Culturais* [PDF]. Orgs. Porto Alegre. Marca Visual. Consultado em 15 de maio de 2016 em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3024706/mod_resource/content/1/acessibilidade-em-ambientes-culturais-eduardo-cardoso-e-jeniffer-cuty-orgs.pdf
- Cuty, J. & Couto, D. (2014). Acessibilidade Cultural: respeito à multiplicidade e à singularidade do humano como pressupostos para viabilidade de um museu para todos. *V Seminário Internacional - Políticas Culturais*. Setor de Políticas Culturais. Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro. Brasil. Consultado em 01 de março de 2016 em <http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2014/06/Jeniffer-Cuty-et-alli.pdf>

- Gil, A. C.(2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas. Recuperado em 28 de agosto de 2016 em https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf
- IBGE, (2017). Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes. Agência IBGE Notícias. Consultado em 03 de setembro de 2018, em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes.html>
- Leyton, D. (2015). Um museu de todos. *In Programa Igual Diferente* (pp. 8 - 21), V. 1. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo.
- Museu da Batalha. (2016). Consultado em 01 de abril de 2016, em <http://www.museubatalha.com/>
- Museu de Arte Moderna de São Paulo– MAM SP – Consultado em 01 de abril de 2016, em <http://mam.org.br/aprenda/igual-diferente/>
- Museu do Futebol. (2016). Consultado em 01 de abril de 2016 em <http://www.museudofutebol.org.br/acessibilidade/>
- Neves, J. (2011). Novos, Recentes e Renovados: Museu da Comunidade Concelhia da Batalha [PDF]. Informação ICOM.PT.Série II (Jun-Ago 11). ICOM Portugal. Consultado em 28 de junho de 2017 em http://icom-portugal.org/multimedia/info%20II-13_jun-ago11.pdf
- Pinacoteca de São Paulo. (2016). Consultado em 01 de maio de 2016 em <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca-pt/>
- Sarraf, V. P. (2008). Reabilitação do Museu: políticas de inclusão cultural por meio da Acessibilidade [PDF]. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Consultado em 09 de março de 2016 em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-17112008-142728/pt-br.php>
- Sarraf, V. P. (2016a). Acessibilidade em espaços culturais: acessibilidade na prática. Consultado em 01 de abril de 2016 em <http://acessibilidadecultural.com.br/artigos/artigo.php?id=423&/acessibilidade-em-espacos-culturais-acessibilidade-cultural-na-pratica->
- Sarraf, V. P. (2016b). Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial. Editora da PUC. FAFESP. São Paulo.
- Sassaki, R. K.(2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, Ano XII, mar./abr. Consultado em 03 de março de 2016 em https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319
- Tojal, A. P. F. (2007). *Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus*. (Tese de Doutorado). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. Consultado em 14 de março de 2016 em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008-183924/pt-br.php>.

Viagem à Fragilândia: construção de um projeto de música na comunidade

Mónica Reis - Universidade de Aveiro, Portugal. monicasousareis94@gmail.com

Resumo:

O presente artigo pretende dar a conhecer um projeto de Música na Comunidade, desenvolvido em 2017 com treze utentes da Cerci de Santa Maria da Feira, no âmbito da dissertação de mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. As sessões semanais realizadas durante todo o percurso centraram-se na criação de instrumentos musicais adaptados às necessidades, inerentes às condições físicas e/ou intelectual de cada um dos participantes, procurando promover uma diversificação da relação dos mesmo com a música. Como epílogo final realizou-se um espetáculo final que se intitulou de Viagem à Fragilândia.

Palavras-chave: Música na Comunidade; Instrumentos musicais adaptados; Pessoas com deficiência

Abstract:

The main purpose of this article is to get to know a community music project developed in 2017 in collaboration with 13 candidates from Cerci in Santa Maria da Feira which was made for the final report of the Supervised Teaching Practice. The weekly sessions held throughout this period focused on creating adapted instruments for the physical and mental conditions of each participant. After this a public presentation called "Viagem à Fragilândia" was made.

Keywords: Community Music; Adapted instruments; People with disabilities

Introdução

Em todas as épocas da história, a música acontece como uma forma da sociedade se organizar, integrar e relacionar com o que o mundo que o rodeia (Sampaio, 2002), sendo um ótimo veículo artístico na inclusão de pessoas na sociedade: "Música na Comunidade". Este conceito surgiu a partir da busca de uma democracia cultural e também como uma resposta à insatisfação da educação formal, com a perspetiva de tornar esta arte mais acessível a todos (Higgins, 2012). Deste modo, num constante trabalho em equipa, a música contribui para a formação de um universo de socialização mais eficaz, onde é proporcionada uma oportunidade de atenuar diferenças, agilizando o processo de integração e fortalecer as relações interpessoais.

Apesar da origem da Música estar enraizada nas práticas comunitárias, a evolução e a sofisticação das mesmas ao longo do tempo, fez com que a sua essência se fosse perdendo: nos dias de hoje as manifestações musicais são sobretudo interpretadas por músicos, permitindo aos não músicos (que representa a maioria da população) uma relação que se restringe à audição daquilo que é criado e executado pelos primeiros. Small (1977) admite que a música passou a ser um objeto controlado pelo Homem e que isso fez com que a relação das pessoas com o “fazer musical” fosse alterado.

Durante uma experiência musical ativa – “fazer musical” – “é estabelecido o equilíbrio do contínuo fluir da música dentro e fora do indivíduo, estendendo laços para outros seres humanos e vivenciando plenamente a atividade musical, isso assegurará a plenitude da experiência musical coroada ... pela compreensão e pela consciência mental” (Gainza, 1988, citado em Louro, 2013, p.3). O “fazer musical” é muito importante em muitos contextos como em casa, na escola, na comunidade (Knox, 2004, p.1): aumenta a amplitude de cognição, promove as mudanças do potencial da percepção e ainda permite ativar as partes do cérebro que funcionam criativa e intuitivamente, apoiando novas formas de sentir, pensar e comunicar (Ficheman, et. al, 2013, p.2). Quando o “fazer musical” não é acessível a alguém, devido a limitações físicas ou intelectuais, torna-se essencial procurar alternativas que proporcionem não só a possibilidade de fazerem música, como de se incluírem em todo o processo de criação musical. Foi a partir deste pressuposto que nasceu o projeto “Viagem à Fragilândia”, onde foram idealizados instrumentos musicais adaptados aos gostos pessoais e à condição física e/ou intelectual dos participantes, na esperança de facilitar o “fazer musical” de cada um deles.

Este estudo resultou de uma experiência musical com um conjunto de 13 adultos com deficiência, utentes da Cerci de Santa Maria da Feira, com idades compreendidas entre os 22 e os 40 anos, que constituem a Orquestrinha da Cerci-Feira.

Durante os 6 anos de existência, esta orquestra foi sempre coordenada pelo diretor geral da associação Rocco di Bernardo e dirigido pelo maestro Aleksander Caric Zar. O grupo não foi variando a sua constituição. Desenvolveu músicas baseadas nos gostos e motivações dos seus

integrantes criando, simultaneamente, alicerces para que todos se sentissem confortáveis com os instrumentos que lhes tinha sido atribuído. Foi indispensável conceber estratégias para se adaptarem às limitações impostas, bem como facilitar a comunicação entre o grupo e o maestro: a implementação de um sistema alternativo onde notas musicais e números são substituídos por cores, possibilita uma conexão visual mais eficaz e agiliza o processo do mesmo. Na presença de um grupo tão coeso e tão estruturado, o desafio deste projeto não passou por conceber estratégias nem métodos que melhorassem a performance, mas sim idealizar novos elementos que contribuíssem para diversificar a experiência musical regular dos ensaios e que, ao mesmo tempo, se adaptassem às necessidades individuais dos participantes.

Metodologia

Neste projeto, realizado no âmbito de investigação para uma dissertação de mestrado em ensino da música na Universidade de Aveiro pretendeu-se implementar o conceito de “fazer musical” de acordo com os seguintes objetivos: 1] Idealizar e criar instrumentos musicais a fim de facilitar e potencializar o desenvolvimento performativo dos participantes; 2] Produzir soluções personalizadas segundo as necessidades dos indivíduos em causa, explorando instrumentos ditos não convencionais; 3] Proporcionar, através de um jogo de relações humanas, a cada um dos participantes, uma oportunidade de expressar a sua individualidade de um modo que lhes era invulgar; 4] Reforçar o vínculo afetivo dos indivíduos, implementando nas sessões realizadas, o uso de instrumentos coletivos; 5] Diversificar a relação física dos participantes com o “fazer musical”, apesar das distintas limitações impostas pelas diversas patologias. Em suma, os objetivos passaram por cativar o gosto dos participantes para a realização do “fazer musical”, de uma forma mais livre e mais pessoal, contemplando novas experiências e complementando as habituais.

É muito importante frisar que este trabalho não teve a preocupação de abordar as patologias específicas de cada indivíduo, nem apresentar conclusões generalizadas aplicáveis a outro grupo. Consciente de que são resultados singulares de uma determinada etapa do percurso destas pessoas, o mais importante foi proporcionar um contacto com outra realidade musical e incentivar a

sua prática a cada um deles. Pretendemos que este estudo seja a base para que outros possam conceber novas ideias sobre o âmbito musical em contexto de educação especial.

Devido a uma participação ativa em vários aspectos da construção deste projeto torna-se adequado integrar este estudo numa perspectiva metodológica de Investigação-Ação, devido à existência de uma participação ativa em vários aspetos da sua construção. Para fundamentar as questões inerentes a esta investigação – ampliar diferentes contactos com a música e identificar as estratégias que mais se adequam ao ensino desta arte num contexto de educação especial para adultos, avaliando a transformação e o impacto que esta exerceu sobre os mesmos – foi fundamental recolher dados a partir de gravações vídeo e áudio de cada sessão realizada, bem como a elaboração de um diário de bordo (DB). Este registo escrito, acompanhado de fotografias e vídeos, esteve, durante a elaboração de todo o projeto, disponível em forma de blog na página web <http://projeto4.webnode.pt/>, para que todos pudessem acompanhar o processo.

Dado que num processo de Investigação-Ação, o investigador não é um observador externo, mas sim alguém que é, também, um agente do processo em investigação, a análise dos dados tem sempre um carácter subjetivo. Num contexto de educação especial, isso é ainda mais relevante, dadas as dificuldades em obter um *feedback* objetivo por parte dos participantes. É importante salientar que a perspetiva do relato pode variar conforme o observador e que as relações interpessoais que se criam com cada participante são um aspeto fundamental para o poder desenvolver. Este trabalho é, assumidamente, marcado por estes fatos.

Resultados

Durante os 5 meses de implementação deste projeto, o ensaio de 1:30h da orquestrinha teve lugar todas as terças-feiras, nas instalações da Cerci de Santa Maria da Feira.

A primeira etapa deste projeto - fase de integração e recolha de informação sobre o público em estudo – teve lugar entre 27 de janeiro a 7 de fevereiro de 2017. Desenvolveu-se, a partir da necessidade de conhecer a instituição e o núcleo que forma este projeto, bem como as especificidades do seu funcionamento, ajudando na adaptação do projeto ao contexto específico em

que o projeto iria decorrer. Estes ensaios constituíram uma fase importante para entender a dinâmica de ensaios e o processo de trabalho dos lideram, ajudando ainda a que o grupo se sentisse confortável com presença de uma figura externa.

Numa segunda etapa, o trabalho prosseguiu tendo em vista a criação e experimentação de instrumentos musicais, adaptados às condições e desejos dos participantes. A abordagem deste período criativo baseou-se fundamentalmente na música como meio de comunicação e de integração, resultando na criação de quatro instrumentos adaptados às características dos participantes.

Stepping Stones

No contexto onde este projeto se inseria, existia uma rápida e lógica conexão entre a criação de mecanismos para facilitar o “fazer-musical” e o interface *Makey Makey*. unidas, representam uma das formas mais fáceis e económicas de desenvolver os objetivos anteriormente definidos. O *Makey Makey* é uma invenção para todos. Consiste num conjunto de ferramentas - placa de circuito, fios e um cabo USB-, que cria um hardware bastante intuitivo. Auxiliado de um software, é capaz de “transformar os objetos do dia-a-dia em touchpad” (Silver, 2018). Basicamente, comporta-se como um emulador do desempenho de um teclado e/ou de um rato do computador, permitindo alterar as suas funções. Para que isto aconteça, basta fechar o circuito da instalação montada. Assim, qualquer objeto que seja condutor de eletricidade pode desempenhar a função estipulada pelo *Makey Makey*.

Para entender a viabilidade da utilização do *Makey Makey* decidiu-se, na sessão do dia 21 de Fevereiro de 2017, levar para o ensaio uma simples e tradicional amostra. Deste modo, utilizando quatro bananas e o programa *Soundplant 43*, fez-se o seu mapeamento com duas possibilidades diferentes – Percussão ou Piano – deixando que cada participante escolhesse a que mais lhe agradava. Tentando manter a semelhança entre os instrumentos habituais e o novo instrumento, esta primeira abordagem foi pensada de forma individual, como se de um teclado se tratasse. Foi possível concluir por este primeiro contato que, a utilização deste instrumento seria, sem dúvida, um bom contributo para este projeto.

Quando o indivíduo E se preparava para escolher a próxima pessoa, o indivíduo I levantou-se e dirigiu-se, sem dizer nada a ninguém, até à mesa. Ficamos todos incrédulos porque, por norma, ele é uma pessoa extremamente apática e de muito poucas palavras. Para mim foi uma expressão de genuíno agrado e interesse pelo trabalho que estava a ser realizado (DB, 21 de Fevereiro de 2017).

Com o passar das sessões foi-se aperfeiçoando este instrumento até chegar a uma versão final: é formado por duas placas de metal colocadas uma por cima da outra, com um pequeno pedaço de espuma no meio que garante um espaço entre elas. Ao serem pisadas, o peso exercido faz com que as duas placas fechem circuito, emitindo um sinal elétrico ao programa *GarageBand*. Consequentemente, através da associação ao teclado virtual do programa, o som é emitido com a sonoridade *Calming- Bells*. O jogo de sons reproduzidos a partir de um calmo passeio pela sala - deambulando, individualmente ou a pares, pelo espaço onde as placas estão espalhadas, - contraria a tendência e o hábito de tocarem sentados.



Figura 1. Stepping Stones

Tambores de metal

Da família da percussão, o *Hapi Drum* é uma espécie de tambor de metal que apresenta, na parte superior, laminas cortadas em diferentes tamanhos e formas para produzir tons musicais. É um “instrumento intuitivo, o que facilita a exploração de novos horizontes musicais” (Earth, 2018) e, havendo informação disponível relativamente a uma alternativa económica de os construir - o *Hank Drum* - foi considerada uma opção viável para este projeto. Assim, a partir da reciclagem de garrafas de gás e com a ajuda do Sr. Anacleto Reis, construiu-se um exemplar com oito lâminas na escala pentatónica de Mi.

Posteriormente, para além do *Hank Drum*, foram construídas outras variantes deste instrumento:

Hank Bell - muito similar ao *Hank Drum*, no entanto possui uma parte inferior completamente aberta; e o *Bell* – constituído apenas pela parte superior arredondada do *Hank Drum* onde só é possível tocar uma nota por não existirem lâminas, contudo a fundamental não é definida devido ao excesso de harmónicos.



Figura 2. Tambores de Metal

Tal como o *Stepping Stones*, os tambores de metal começaram por ser um instrumento individual que naturalmente evoluiu no sentido de integrar um universo coletivo:

Sentados no chão em grupos de três (dois elementos da Cerci e um da Orquestra-Fra'gil) fazia-se música utilizando apenas uma baqueta. Além disso, a única baqueta que cada grupo detinha era retirada e devolvida aleatoriamente, ajudando na realização de dinâmicas. O jogo consistia numa simples "obediência": o indivíduo que não tinha nada indicava as notas que o outro tinha que tocar. Obviamente que esta estratégia não é viável para todos os elementos devido às variadas condições cognitivas, daí a necessidade de colocar elementos externos. (DB, 2 de Junho de 2017).

Instrumentos de Botões

Durante o *workshop* do dia 31 de Março, preparado pelo Professor Paulo Rodrigues, foi possível constatar alguns dos interesses dos intervenientes. No meio de reações de euforia e curiosidade pela enorme gama de instrumentos trazido para o *workshop*, houve um indivíduo que chamou à atenção:

Havia um teclado midi desligado em cima da mesa. O indivíduo C focou-se imediatamente nos botões desse teclado. Girava-os freneticamente de um lado para o

outro numa tentativa de produzir som. Não desistiu facilmente. Parecia bastante entusiasmado com o novo brinquedo (DB, 31 de Março de 2017).

Perante tamanho fascínio, percebeu-se rapidamente que se deveria prosseguir com a criação de um instrumento com características semelhantes. Para desenvolver esta ideia utilizei um *Nano-Kontrol* da Korg com oito pistas – *Knobs* e *Faders*. No programa *GarageBand*, gravou-se oito sons diferentes, disponíveis na biblioteca do programa e integrados na escala pentatónica de Mi. Posteriormente foram exportados para formato audio e, com a ajuda do professor Filipe Lope, inseridos num outro programa – *Pure-Data* – a fim mapear o *Nano Kontrol*. Todos os *faders* tinham a mesma função: controlar o volume de reprodução. Já os *knobs* variavam da seguinte forma: os dois primeiros canais controlavam a velocidade de reprodução, fazendo com que o *pitch* se alterasse aquando da sua manipulação; os outros seis apenas ativavam a reprodução do áudio associado.



Figura 3. Instrumento de Botões

Pincel Sonoro

A curiosidade e a motivação que o indivíduo I demonstrou, nos primeiros ensaios, em tocar o *Makey Makey* gerou uma enorme vontade em desenvolver um instrumento para ele. Tendo em conta as suas limitações físicas e intelectuais, utilizou-se como recurso um *Draw Pad* – dispositivo com entrada USB que exerce a mesma função que o *Touch Pad* do computador, apenas com uma maior precisão e uma área de trabalho consideravelmente superior. Associou-se a este *hardware* um *patch* já existente – exemplo do programa intitulado de *Wacon* – do programa *Processing*. Este *software*, permitia que o indivíduo alterasse a frequência do áudio incorporado

através do desenho. Mais especificamente, o eixo dos X alterava a rapidez de reprodução – para a direita mais rápido, enquanto que para a esquerda era mais lento - e o eixo dos Y alterava a frequência. Simplesmente foi necessário substituir o áudio preexistente por outro que se enquadrasse mais com o conceito deste projeto, portanto utilizou-se um *sample* gravado a partir de uma performance dos Tambores de Metal (não executada pela Orquestrinha).

Na primeira sessão onde se implementou este instrumento foi possível concluir que: “O indivíduo I adorou o instrumento eletrônico que eu lhe levei, apresentando bastante facilidade em tocá-lo, no entanto, foi necessário retirar a caneta das mãos para que parasse de tocar” (DB, 18 de Abril de 2017). Com o passar das sessões, compreendeu-se que seria mais lúdico se adicionássemos uma vertente visual, fazendo com que movimento da caneta não só manipulasse o som, como também gerasse um desenho a partir da frase *Viagem à Fragilândia*: “Foi interessante perceber que o indivíduo I, ao deslocar-se com uma cadeira para a mesa onde estava o Draw Pad, já entendia que aquele instrumento era o seu” (DB, 5 de Maio de 2017).



Figura 4. Desenho realizado pelo Pincel Sonoro

Projeto X

Da necessidade de realizar um momento final como epílogo de todo este projeto e de colocar em prática os instrumentos construídos ao longo desta jornada de trabalho, o professor Paulo Rodrigues propôs-me a organização de um espetáculo, enquadrado no âmbito do Projeto X. Não existe melhor forma de esclarecer o conceito deste projeto, senão com a poética descrição presente no cartaz:

“X marca um ponto de encontro onde, através da experiência musical, cada um dos participantes tem a oportunidade de (re)construir a sua individualidade. X representa, também, a incógnita que começou por ser o resultado desta confluência. X é, por fim, uma marca num jogo de relações humanas onde não há vencidos, só há vencedores”

X significa então a união de diferentes universos que, servindo-se da arte, expressam a sua identidade. Em 2017, a 4ª edição do Projeto X reuniu elementos de 3 domínios distintos: Orquestrinha da Cerci-Feira (juntamente com Zar e Rocco) com quem se trabalhou durante 5 meses; 6 alunos da turma de Área Vocacional: Laboratório de Teoria e Formação Musical (2016/2017) - disciplina que integra o programa obrigatório da Licenciatura em Direção, Teoria e Formação Musical da Universidade de Aveiro, coordenada pelo professor Paulo Rodrigues; Orquestra-Frágil-que-só-vai-existir-durante-um-dia-com-certas-borboletas-que-não-é-por-causa-disso-que-desistem-de-ser-larvas. Criou-se o conceito da Orquestra-Frágil com o intuito de abrir portas a toda a comunidade que estivesse interessada em integrar este espetáculo. Intitula-se assim devido ao seu carácter temporário: “é uma orquestra que só dura um dia, chegando ao final do dia ela parte-se - Prof. Paulo Rodrigues” (DB, 3 de Junho de 2017). Construída na manhã do dia do espetáculo (3 de Junho de 2017), foi formada por 18 elementos de diferentes condições sociais e humanas que, “reunidas num espaço criativo”, se foram “igualando de uma forma ímpar” (DB, 3 de Junho de 2017). A esta enorme equipa aliaram-se dois convidados que complementaram todo o recorte artístico: Ricardo Holanda (dança) e Sónia Sobral (acordeão).

Esta apresentação final ofereceu uma forma de encontrar na arte um espaço para a criação de universos, onde as diferenças se esbatem e a utilidade dos instrumentos construídos até à data se comprova. O conteúdo musical procurou fazer um contraponto entre o improvisado da Orquestra-Frágil e o trabalho realizado na Orquestrinha, sempre alicerçado na identidade da mesma, criando o equilíbrio necessário para a dinâmica do espetáculo com temas originais da Orquestrinha.

A concepção deste projeto provém da liberdade metafísica de viajar, sem limitações de espaço e conteúdo. Assim, concebeu-se um lugar acolhedor, onde não houve qualquer tipo de barreira

entre o público e os participantes, dando a possibilidade de uma interação a partir dos diversos materiais disponibilizados, tal como a manipulação em tempo real de dois retroprojectores.

No fim do espetáculo, uma amálgama de emoções refletiu-se num pranto intenso e descontrolado. Os meus meninos, que não paravam de me fazer elogios e de me bajular pelo "lindo concerto", juntaram-se todos para um mega abraço. Este momento inesquecível e emocionante ficará registado para sempre como sinónimo de recompensa por todo o trabalho realizado (DB, 3 de Julho de 2017).



Figura 5. Orquestrinha da Cerci-Feira

Considerações Finais

Em Viagem à Fragilândia, treze 13 pessoas com deficiência uniram-se com diferentes músicos para vivenciarem diversas possibilidades expressivas. Cada um dos participantes encontrou, neste projeto, uma nova concepção de narrativa musical, comunicando com uma linguagem díspar da que estavam habituados até então. A conexão entre os princípios da "Música na Comunidade" e os objetivos propostos para este projeto, alicerçou a identidade de cada elemento, unindo-os numa grande família. A par de uma viagem em grupo, foi possível acompanhar a evolução de cada um.

Embarcou-se nesta viagem numa tentativa de adquirir novos conhecimentos e de abrir horizontes dentro da enorme panóplia que é a palavra Música. O caminho a percorrer não estava claro desde o início desta aventura. Para o delinear, foi necessário tempo até todos se sentirem confortáveis para revelar a sua essência.

Inúmeras foram as vezes que se questionou qual seria a influência da música nas pessoas, tanto a nível intelectual como a nível comportamental. Nada, nem mesmo a leitura de vários artigos científicos, revelou de forma tão evidente esse poder como as sessões deste projeto:

Não é a primeira vez que isto acontece. O indivíduo B chegou triste, abatido e não queria falar com ninguém - segundo ele, problemas de amores. De forma mágica saiu do ensaio com um sorriso radiante nos lábios (DB, 31 de Março de 2017).

Transformar instrumentos musicais em algo mais acessível contribuiu para um maior aproveitamento e intensificação das capacidades dos participantes. Considero que a forma como se abordou esta problemática, acabou por derrubar os obstáculos (pelo menos desta comunidade) entre os Músicos e Não Músicos. Concluiu-se assim, que é urgente desenvolver processos educativos que se apropriem à comunidade envolvida: de uma relação saudável emerge a necessidade de adaptação à identidade de cada um, potencializando as suas qualidades e capacidades, afirmando e valorizando as suas vozes, que muitas vezes são esquecidas.

Referências bibliográficas

- DB. (2017). Projeto X. Obtido de <https://projeto-x4.webnode.pt/blog/>
- Ficheman, I. K., Lopes, R. D. D., Corrêa, A. G. D., e Nascimento, M. (2013). Introdução ao GenVirtual: uma interface musical com realidade aumentada para apoiar o «fazer musical» de pessoas com deficiência motora e cognitiva. *Revista-Brasileira-de-Informática-na-Educação*, 21, 118– 131. <http://doi.org/10.5753/RBIE.2013.21.02.118>
- Earth, R. (2018). Hapi Drum. Obtido em <http://hapidrum.com/>
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In theory and in practice*. New York: Oxford University Press.
- Knox, R. (2004). Adapted Music as Community Music. *International Journal of Community Music*, 25, 1–10. Obtido de <https://www.intellectbooks.co.uk/MediaManager/Archive/IJCM/Volume A/05 Knox.pdf>

- Louro, V. (2013). Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos. Obtido 20 de Novembro de 2016, de https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf
- Reis, M. (2017). Viagem à Fragilândia: um projeto comunitário com pessoas da Cerci-Feira. Universidade de Aveiro.
- Sampaio, R. T. (2002). Novas Perspectivas de Comunicação em Musicoterapia. Universidade Católica de São Paulo.
- Silver, J. (2018). Makey Makey. Obtido em <https://makeymakey.com/>
- Small, C. (1977). Music, Society, Education. Wesleyan University Press.

Acessibilidade do no Contexto da Pessoa Idosa. O Caso do Museu da Geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Claudia Reinoso A. de Carvalho – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. claudiareino-so@ufrj.com.br

Patricia Silva Dorneles - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. patri-cia.dorneles.ufrj@gmail.com

Resumo:

O envelhecimento populacional é um fenômeno global. No Brasil a população idosa que era de cerca de 14 milhões no ano 2000 passou para, aproximadamente, 24 milhões em 2014. Essa mudança na configuração populacional brasileira trouxe desafios nas esferas social, cultural, de lazer e de saúde. Este trabalho teve por objetivo analisar a acessibilidade no Museu da Geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no que se refere à pessoa idosa. O estudo de abordagem qualitativa incluiu rodas de conversa com idosos, alunos do curso de graduação em terapia ocupacional e do curso de especialização em acessibilidade cultural da UFRJ e com a equipe de mediadores do museu. Além da descrição da visita, discuti-se as percepções dos alunos e da equipe de mediadores do museu acerca da temática. Constatou-se a necessidade de adequações no que se refere à acessibilidade do museu visando seu melhor acolhimento ao público idoso. Concluiu-se pela necessidade de ações em três aspectos principais: adequação do ambiente do museu, orientação à equipe de mediadores e intervenções com os próprios idosos no momento da visita.

Palavras-chave: idosos; acessibilidade; museus; cultura

Abstract:

Population aging is a global phenomenon. In Brazil, the elderly population was about 14 million in 2000 increased to approximately 24 million in 2014. Such a sharp change in the Brazilian population has brought challenges in the social, cultural spheres, leisure and health. The paper, built in line with the trend of expanding the scope of action of occupational therapy, aimed to analyze the accessibility in the Museum of Geodiversity of Federal University of Rio de Janeiro as regards the Elder. The qualitative study included conversation wheels with elderly, students of the undergraduate course in occupational therapy and the specialization in cultural accessibility of UFRJ and museum mediator team. In addition to the visit description, the perceptions of students were discussed and staff of the museum mediators on the theme. It was verified the need for adaptations regarding the accessibility of the museum in order to better accommodate the elderly public. It was concluded that there is a need for action in three main aspects: adaptation of the mu-

seum's environment, orientation to the mediator team and interventions with the elderly at the time of the visit.

Keywords: seniors; accessibility; museums; culture

Introdução

O Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural é uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Ministério da Cultura visando implementar a formação em acessibilidade cultural para gestores e trabalhadores da área da cultura, com o objetivo de sensibilizar, estimular, capacitar e criar processos inclusivos de fruições estética, artística e cultural nas ações, gestões e políticas culturais para o público de pessoas com deficiência como produtores ou plateia (Dorneles, Carvalho & Castro, 2017)

Um dos objetivos do curso é desenvolver parceria com espaços culturais para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de novas soluções para a garantia da acessibilidade, além de praticar as tecnologias de acessibilidades já conhecidas (Dorneles & Carvalho, 2016).

O Museu da Geodiversidade foi o museu escolhido como campo prático e de intervenção da segunda turma do Curso de Especialização em Acessibilidade Cultural. No âmbito do curso de especialização, buscou-se investigar a experiência de acolhimento do Museu da Geodiversidade aos idosos.

Os idosos são, comparativamente às pessoas de outras faixas etárias, os que menos frequentam equipamentos de lazer, ou participam de atividades culturais (Marcelino, 1996).

Buscar soluções necessárias para uma cultura democrática e inclusiva envolve além da abordagem adequada as necessidades de todas as pessoas, a acessibilidade física e atitudinal. A acessibilidade física, a mais conhecida, envolve a retirada das barreiras ambientais físicas, nos espaços e equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo. A acessibilidade atitudinal, se refere à abordagem livre de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações (FREITAS, 2014). Em relação ao idoso, alguns fatores ligados a estes aspectos parecem não suficientemente compreendidos, o que pode explicar a pouca participação deste público em muitos dispositivos culturais. Nem sempre os lugares dispõem de instalações apropriadas, de poltronas

para descanso, as informações e identificações muitas vezes são divulgadas em letras pequenas e as abordagens “infantilizantes” em relação ao idoso não são raras de acontecer. É preciso conhecer na perspectiva dos próprios idosos que fatores os distanciam da participação social plena e os afastam da vida cultural.

Chiovatto e Aidar (2015) apontam que os direitos culturais, diferentemente dos direitos sociais, ainda são pouco conhecidos e praticados, tais como: “direito à identidade e à diversidade cultural (ou direito ao patrimônio cultural); direito à participação na vida cultural, que compreende: direito à livre criação; direito ao livre acesso; direito à livre difusão; direito à livre participação nas decisões de política cultural; direito autoral; direito ao intercâmbio cultural” (BRASIL, 2010 P.19). Os direitos culturais são pouco conhecidos no Brasil não só pelos idosos como também pela população em geral.

As barreiras de acesso levam grande parte das pessoas idosas a não terem ingresso nos equipamentos culturais, desconhecendo, assim, a importância e os benefícios oferecidos pelos mesmos. Abrir possibilidades de acesso é fundamental, considerando-se que, só através das experiências culturais, o idoso poderá aprender a gostar das mesmas.

De acordo com Behamou (2007) consumo cultural é o conjunto de processos de recepção, apropriação e uso de produtos culturais, isto é, bens e serviços nos quais o valor simbólico prevalece sobre os valores de uso e de troca. Segundo o autor, o valor de uso é a utilidade atribuída pelo público ao produto cultural, abrangendo diversas funções como a ocupação do tempo livre (ir ao cinema), aquisição de conhecimento (leitura de um livro ou ir ao teatro), sensação de prazer (ouvir música) ou decoração de um ambiente (expor uma escultura ou pintura), entre outras. Já o valor simbólico é o conjunto de significados (estéticos, morais, espirituais, religiosos, transcendentais), que o público associa ao produto ou evento. Esses significados têm origem na cultura, ou seja, são compartilhados pelas pessoas que têm a mesma identidade cultural. Também se originam na interação social, isto é, são construídos socialmente, quando as pessoas se utilizam dos produtos-símbolo para se auto-expressarem e se comunicarem com os outros.

Walker, Scott-Melnik, Sherwood (2002) referem que os indivíduos, para participarem de atividades culturais, necessitam de dispor de motivação (um conjunto de valores, crenças e interesses), bem como dos recursos de tempo, dinheiro, conhecimento e habilidades. Nem todos os indivíduos possuem esses recursos em igual medida. Porém, esses atributos individuais são mediados por fatores sociais locais (tipos de vínculos familiares, associativos e comunitários), bem como pelos tipos de oportunidades culturais que estão disponíveis. Todos esses fatores influenciam como as pessoas se conectam e se engajam em atividades culturais.

O conceito de Capital Cultural elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007) é utilizado para explicar a desigualdade do consumo cultural – isto é, a dificuldade ou os diferentes modos de consumir bens culturais que não estão relacionados à falta de recursos financeiros do público potencial. Na perspectiva de Bourdieu, capital não se restringe ao capital econômico (bens econômicos e de produção), mas também se refere ao capital social (rede de relações, interconhecimento, vinculação a grupos), ao capital cultural (qualificação produzida pela família e pela educação escolar) e ao capital simbólico (ligado às diversas formas de reconhecimento). Tal conceito, Capital Cultural, pressupõe que é o ambiente familiar e a formação escolar que determinam uma atitude, uma disposição de consumir cultura, mais do que qualquer inclinação natural espontânea. As pesquisas de Bourdieu revelaram que há íntima relação entre o público que frequentava museus e outros espaços culturais e sua origem socioeconômica, bem como seu capital cultural. A teoria de Bourdieu ajuda a entender que o gosto pela arte e pela cultura não é inato, mas é produzido por meio de conversas, de referências, de imagens e do que é valorizado pela família. A frequência com que se consome e a modalidade do consumo (gêneros e estilos artísticos preferidos) resultam da inculcação e da adoção de todo um estilo de vida.

O envelhecimento, portanto, mesmo se referindo a uma faixa etária determinada, tem suas especificidades marcadas pela posição de classe social, pela cultura e pelas condições socioeconômicas e sanitárias individuais e/ou coletivas da região, daí a necessidade em se circunscrever a velhice à conjuntura sociocultural para iniciar qualquer estudo (ALVES JUNIOR, 2009).

As principais questões norteadoras do estudo foram “Como um grupo de idosos em vulnerabilidade social aproveitaria a experiência de visitar um museu universitário e quais fatores dificultariam a experiência de fruição cultural desse grupo?” “Haveria barreiras físicas, comunicacionais ou atitudinais capazes de interferir negativamente nessa experiência?”

.Este artigo teve por objetivo analisar a acessibilidade do Museu da Geodiversidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro no que se refere à pessoa idosa tendo por referência a visita de um grupo de idosos à exposição Memórias da Terra. O grupo foi constituído por idosos socialmente vulneráveis participantes de um projeto de extensão do curso de Terapia Ocupacional da UFRJ com moradores em situação de rua provisoriamente abrigados em uma instituição de assistência social.

Método

Este estudo de abordagem qualitativa analisou a experiência de um grupo de idosos em uma atividade cultural e incluiu rodas de conversas com os idosos, as estudantes e a equipe do museu.

A pesquisa foi realizada consistiu na observação da visita de 13 idosos a exposição “Memórias da Terra” acompanhada a de três alunos do curso de terapia ocupacional da UFRJ, de quatro membros equipe de educadores do museu, de uma museóloga, e de três alunas do curso de especialização em Acessibilidade cultural. Após a visita, no espaço anexo ao museu aconteceu uma roda de conversa com os idosos que relataram sua experiência com a visita. Ainda no espaço anexo ao museu aconteceram rodas de conversa com a equipe do museu e com as estudantes.

As observações acerca da visita foram registradas em caderno de campo e foram fundamentais para a consolidação dos resultados do estudo.

Resultados

A visita ao Museu da Geodiversidade

A primeira ação ao chegarem ao museu foi a assinatura do livro de visitas. Todos os idosos fizeram questão de assiná-lo, o que demandou um tempo considerável. O tempo de espera demasiadamente longo gerou a intolerância e dispersão de alguns.

Os mediadores do museu elaboraram roteiro diferenciado para o grupo, com informações diretas e mais resumidas, comparadas ao roteiro para o público em geral. Ressalta-se que esta informação não foi divulgada aos idosos, mas foi previamente combinada com a coordenadora do projeto.

O grupo de 13 idosos mais os outros participantes da equipe do projeto e do museu foi muito numeroso em relação ao espaço da maioria das salas. Identificou-se já no início que para melhor aproveitamento da experiência seria interessante a divisão do grupo, com entrada em momentos distintos nas salas.



Figura 1. Visita ao Museu da Geodiversidade na Sala 1.

Fonte: Acervo pessoal das autoras

Descrição da Imagem: A fotografia apresenta um momento da visita de um grupo de idosos ao Museu da Geodiversidade na sala 1. Os idosos encontram-se à direita, e estão observando estrutura redonda em tamanho grande que representa a terra primitiva.

Os idosos começaram a demonstrar que estavam cansados na terceira sala da exposição. Alguns buscavam apoio nas paredes e um deles chegou a sentar-se no chão. Mesmo vindos de local relativamente próximo. A instituição onde estão provisoriamente abrigados dista poucos quilômetros do museu. O transporte se deu em veículo confortável do tipo Van da própria instituição. Ainda assim, alguns idosos demonstraram cansaço já nesta parte inicial. Com isso é possível

inferir que caso o deslocamento fosse realizado de local mais longe e em transporte público estariam provavelmente bem mais cansados.

Após perceber o cansaço dos idosos, a equipe do museu rapidamente providenciou bancos para que alguns pudessem se sentar. Como sugestão tais bancos já poderiam estar disponíveis com antecedência em todos os espaços do museu.

Alguns idosos “elegeram” alguns mediadores para obterem atenção mais individualizada. O fato parece ser decorrente da carência afetiva dos idosos e reflete a dificuldade de se pensar o “coletivo” através da busca constante por atenção individual. Estas tentativas de monopolizar a atenção dos mediadores gerou uma situação difícil de lidar, talvez por sua imprevisibilidade. No entanto, após esta experiência com este grupo, os mediadores foram convocados a pensar sobre isso.

Na exposição há um espaço simulando uma mata de araucária, que se constitui por estrutura de plástico instável, representando risco para os idosos porque estes poderiam se apoiar na estrutura. Embora orientações verbais tenham sido dadas neste sentido, o esquecimento e a atenção diminuída podem estar mais presentes na população idosa em relação à população em geral e, portanto para o atendimento a esta população há a necessidade de pistas mais consistentes sinalizando o risco.

No circuito expositivo existe um jardim a céu aberto. Este é um ambiente de interação onde, onde os visitantes sentem-se parte do jardim. A diferença de luminosidade entre um ambiente aberto e a entrada na sala seguinte que possui um grande desnível no piso e com uma rampa pequena e bastante desproporcional ao tamanho do desnível, é um grande problema para o idoso. Apesar de possuir inclinação adequada, a rampa não é sinalizada. Um dos idosos não percebeu o desnível no piso e quase caiu. É importante que esse desnível seja sinalizado e a rampa também mais adequada à dimensão do desnível. Como já havia decorrido algum tempo do início da exposição, o cansaço pode ter sido um dos fatores que contribuíram para que o idoso em questão não percebesse o desnível. Outro fator pode ter sido a diferença na luminosidade.

dade. Aliado a isso, a sala é de grande dimensão e reúne várias atrações o que contribui para a divisão da atenção entre os diferentes estímulos.

Uma das salas apresenta painel interativo denominado onde é possível descobrir a participação do petróleo na composição de itens usados no cotidiano, como giz de cera (99%), creme hidratante (5%) e analgésico (1%), entre outros. Os idosos demonstraram grande interesse e participaram ativamente da atividade interativa.

A visita ao Museu da Geodiversidade na perspectiva dos idosos

Em decorrência da visita os idosos demonstraram vontade de conhecer outros espaços da universidade, como por ex: biblioteca e outros museus; destacaram a interação com a equipe de mediadores; não mencionaram as informações presentes nos textos nas paredes das salas e nem os vídeos, parecendo ignorar esses recursos; ressaltaram a falta de espaço para todo o grupo em algumas das salas e a ausência de sinalização no degrau onde um deles troçou.

Todos relataram ter gostado da experiência, apesar de reconhecerem certo estranhamento em relação ao ambiente, visto que não costumavam frequentar museus. Surpreenderam-se com o fato de o ingresso no museu ser gratuito, pois acreditavam que museus eram espaços caros, onde as pessoas que os frequentavam iriam bem trajadas.

As observações dos idosos denotaram poucas experiências culturais em museus, o que parece relacionado a fatores sociais e a uma história de vida sem ingresso nos equipamentos culturais, desconhecendo, assim, a importância e os benefícios oferecidos pelos mesmos.

Os resultados também corroboram com as ideias de Bourdieu, no sentido de reafirmar a íntima relação entre a frequência a museus e origem socioeconômica.

A visita ao Museu da Geodiversidade na perspectiva da equipe do museu

Os mediadores do museu relataram que ao longo de suas experiências atenderam poucos idosos no Museu da Geodiversidade. Segundo eles este não é um público que costuma ir ao museu. Relataram que os poucos idosos que haviam acompanhado anteriormente mantinham alguma ligação com os funcionários do museu, pois, eram avós, mãe, sempre próximos a alguém da

equipe. Quando questionados acerca do motivo pelo qual isso acontecia justificaram suas respostas com o desconhecimento da existência deste museu pela população em geral e pelo fato de estar localizado na universidade onde circulam, sobretudo jovens.

Especificamente sobre a visita afirmaram que gostaram e se surpreenderam com a interação, não havendo em geral nenhuma dificuldade em abordar o grupo. Contudo na observação da visita foi nítido o desconforto de alguns com relação às tentativas de atenção individual demandadas por alguns idosos. A surpresa com a interação e o conhecimento que alguns idosos demonstraram ter sobre alguns períodos históricos possivelmente vem da ideia difundida socialmente de que o conhecimento dos idosos e dos moradores de rua é irrelevante.

Os mediadores informaram que o roteiro apresentado foi modificado para atender as especificidades do público. As principais modificações no roteiro que realizaram neste sentido se referem ao tempo de explanação em cada uma das salas, ao detalhamento das informações e ao uso de termos rebuscados e linguagem técnica durante a mediação. Contudo, observou-se que ainda assim o roteiro foi demasiadamente longo e tornou-se cansativo para parte dos idosos.

Uma dificuldade que não foi relatada pelo grupo e foi observada ao longo da visita foi a tentativa de dar conforto aos idosos desde a providencia dos bancos nas salas que foi feita com esforço pelos mediadores até a oferta de água aos idosos que também desprendeu grande esforço da equipe. Enquanto um passava as informações, os outros providenciavam esses itens. Ressalta-se que tal dificuldade poderia não ter acontecido se previamente a oferta de água e dos assentos fossem consideradas pela equipe, uma vez que a visita do grupo estava agendada com antecedência considerável.

A visita ao Museu da Geodiversidade na perspectiva dos estudantes

As observações tanto dos estudantes de graduação e da especialização ficaram em torno de proposições acerca das questões de acessibilidade. Foram elas:

a-Disposição de bancos em cada uma das salas- As salas do museu não contavam com bancos, exceto a última sala da exposição no espaço interativo; b-Sinalização nos degraus- o degrau não

sinalizado quase causou a queda de um dos idosos. É importante além da rampa a sinalização do degrau, pois no caso dos idosos ele não foi percebido. A sala onde se localiza o degrau é imediatamente após o espaço do jardim a céu aberto, local de grande luminosidade natural. No envelhecimento os olhos tornam-se mais sensíveis aos raios de sol e a luminosidade e demora a fazer os ajustes da claridade para a escuridão e vice-versa. Fica mais difícil perceber a distância entre os objetos, as cores e os contrastes. Não há contraste no piso e neste caso a sugestão é a sinalização tátil em toda a extensão do degrau; c- maior destaque para os textos disponíveis nas paredes das salas- Algumas vezes os textos não foram percebidos pelos idosos; d-adaptação do roteiro- embora tenha sido adaptado pelos mediadores, o roteiro ainda se manteve longo. A sugestão foi adaptar o roteiro de modo a manter as informações principais sobre cada sala e deixar o grupo explorar mais cada espaço. Observamos que imediatamente após a explicação dos mediadores o grupo deixava a sala e seguia para a próxima sem a oportunidade de perceber os objetos de cada espaço; e-divisão do grupo- a sugestão foi dividir o grupo em grupos menores, onde cada mediador acompanharia cerca de quatro ou cinco idosos. A visita iniciaria em momentos diferentes de modo que não houvesse coincidência de salas. A divisão permitiria mais espaço livre na sala, facilitando sua melhor exploração pelos idosos; f- dinâmica de apresentação- essa apresentação incluiria um breve resumo da biografia de cada um. Conhecendo algumas características do grupo o ajuste do roteiro ficaria mais fácil para os mediadores, além de gerar proximidade e favorecer o estreitamento dos vínculos entre os participantes e a interação entre todos.

Conclusão

Este estudo analisou uma experiência de fruição cultural em uma população específica, que foi um grupo de idosos socialmente vulneráveis.

Em suma, concluiu-se que se pode pensar em três eixos de intervenção visando contribuir com a acessibilidade ao idoso no referido museu: ambiência- corresponde às adequações e modificações no espaço expositivo e no próprio espaço físico do próprio museu e de seu entorno; orientação aos mediadores- envolve não só a adaptação do roteiro, como também ao uso de algu-

mas técnicas de abordagens e ao estabelecimento de relação positiva com base na empatia, que favorece o relacionamento interpessoal; orientação aos idosos no momento da visitação- inclui observação às necessidades, bem como a proposta de alguma atividade acerca da temática da exposição.

Referências bibliográficas

Bourdieu, P. (2007). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BRASIL. LEI Nº 12.343, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2010. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Diário Oficial da União (DOU) 03/12/2010. Recuperado de <http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>

Castro, ARSF. (2014). Caminhando em direção ao museu inclusivo: diagnóstico de acessibilidade da exposição "Memórias da Terra" (Museu da Geodiversidade-IGEO/UFRJ) com o mapeamento das intervenções necessárias. 2014. 101f. Monografia em Acessibilidade Cultural - Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Chiovatto, M., Aidar, G. (2015). Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da pinacoteca de São Paulo. *Museologia e Interdisciplinaridade*. Vol II(6), 135-148, março/abril, Brasília.

Dorneles, PS & Carvalho, CRA. (2016). O curso de pós-graduação em acessibilidade cultural da UFRJ: breve estudo sobre seu papel na construção de uma política de formação, perfil dos discentes e suas contribuições de pesquisa e ação cultural na área. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, SP, 24 (Suplemento Especial), 176-183.

Dorneles, PS., Carvalho, CRA & Castro, ARF. (2017). O curso de pós-graduação em acessibilidade cultural da Universidade Federal do Rio de Janeiro e suas ações de ensino, pesquisa e extensão. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, (26) 50, 105-117. Consultado em: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4266/2663>

Freitas, A. C. (2014). Acessibilidade Atitudinal: Formação de profissionais no atendimento a pessoa com deficiência em espaços culturais. 65f. Monografia em Acessibilidade Cultural - Faculdade de Medicina. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Marcellino, N.C, (1996). Estudos do lazer: uma introdução. Campinas: Autores Associados.

Mccarthy, K F.; JINNETT, K. (2001). A New Framework for Building Participation in the Arts., Califórnia: Rand Corporation. Recuperado de http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1323.

Walker, C. ; Scott-Melnik, S. ; Sherwood, K.(2002). Reggae to Rachmaninoff: How and Why People Participate in Arts and Culture. The Urban Institute, Washington, 29 EUA, Nov. 30. Recuperado de http://www.urban.org/UploadedPDF/310595_ReggaetoRach.pdf.

Acessibilidade Cultural para pessoas com deficiência em museus: O papel do Terapeuta Ocupacional

Desirée Nobre Salasar – Universidade Federal de Pelotas, Brasil. dnobre.to@gmail.com

Francisca Ferreira Michelin - Universidade Federal de Pelotas, Brasil. fmiche-lon.ufpel@gmail.com

Elcio Alteris dos Santos – Universidade Federal de Pelotas, Brasil. elcio.to_ufpel@hotmail.com

Resumo:

Este artigo é fruto do trabalho de conclusão de curso de Bacharelado em Terapia Ocupacional e visa a apresentação do terapeuta ocupacional enquanto mediador de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência em museus. O trabalho, pioneiro no Brasil, discute as competências e apresenta as áreas de acessibilidade em que este profissional poderá atuar, diferenciando-o dos outros profissionais já encontrados em museus. Para tal foi realizada uma pesquisa qualitativa, através da análise de conteúdo de relatórios de atuação da terapia ocupacional em um programa de extensão da Universidade Federal de Pelotas e do estágio em Acessibilidade Cultural realizado em um museu português. Os resultados encontrados apontam para um cenário inovador, onde o terapeuta ocupacional pode atuar nas seis dimensões de acessibilidade, evidenciando suas especificidades em cada dimensão. A variação das áreas de atuação poderá diferenciar-se dependendo do contexto do museu em que as ações serão desenvolvidas. A conclusão salienta a relevância do terapeuta ocupacional em equipes de museus de forma a mediar a acessibilidade

Palavras-chave: Acessibilidade cultural; Museus; Pessoas com deficiência; Terapia ocupacional.

Abstract:

This article is the result of the work of finishing a Bachelor's Degree in Occupational Therapy and aims at the presentation of the occupational therapist as mediator of cultural accessibility for people with disabilities in museums. The work, a pioneer in Brazil, discusses the skills and presents the areas of accessibility in which this professional can act, differentiating it from other professionals already found in museums. For that, a qualitative research was carried out, through the analysis of the content of reports of occupational therapy in an extension program of the Federal University of Pelotas and the stage in Cultural Accessibility held in a Portuguese museum. The results found point to an innovative scenario, where the occupational therapist can act in the six dimensions of accessibility, highlighting their specificities in each dimension. The variation of the areas of action may differ depending on the context of the museum in which the actions will be developed. The conclusion emphasizes the relevance of the occupational therapist in museum teams in order to mediate accessibility.

Keywords: Cultural accessibility; Museums; Disabled people; Occupational therapy.

Introdução

No que tange à trajetória da inclusão de pessoas com deficiência nas sociedades, há um marco temporal a partir do qual se observa, no ocidente, uma progressiva mudança de comportamento. Desde a Segunda Guerra Mundial, multidões que adquiriram deficiências em decorrência do conflito, forçaram os governos das nações a operar mudanças na legislação para garantir que as pessoas com deficiência viessem quebrando paradigmas e enfrentando a sociedade para ter os mesmos direitos que as permitissem viver em situação próxima às de acessos que as pessoas sem deficiências. Pessoas que eram consideradas incapazes, limitadas e inválidas, hoje em dia, podem ser vistas em alguns países, como sujeitos de direitos e protegidas de preconceitos.

Antes disso, até o final do século XIX e início do século XX, a pessoa com deficiência estava fadada a ser excluída da vida em sociedade, com tratamentos segregativos.

Após a segunda metade do século XX, mobilizações sociais decorrentes do grande número de pessoas mutiladas na Segunda Guerra Mundial criaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Segundo Torres (2008) "estes foram os primeiros movimentos organizados pelos direitos das pessoas com deficiência".

Todas as mobilizações feitas desde então, construíram a ideia de que a emancipação e a autonomia das pessoas com deficiência deveria ser assegurada por leis e decretos. Vê-se isso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil através do Decreto legislativo 186/2008 e decreto 6.949/2009,

a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (Sasaki, 2009)

Pensando neste fragmento da Convenção, apresenta-se a legislação brasileira com suas diversas portarias que asseguram a acessibilidade universal, que nada mais é que, "ser acessível ao maior universo possível de pessoas" (Pozzobon, 2010, p. 108).

Entre as várias leis, decretos, portarias e normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) faz-se importante destacar o decreto nº 5.296, de 2/12/04, que implementou as primeiras medidas que tangem as seis dimensões da acessibilidade. São elas:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), Comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), Metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), Instrumental (sem barreiras com instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), Programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e Atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (Sasaki, 2009).

Segundo o decreto nº 5.296, acessibilidade é a

condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2004)

No mesmo artigo nº 8, que traz a definição de acessibilidade, o inciso II, d, argumenta que não deve haver nenhum tipo de entrave nem de ordem física, nem comunicacional para as pessoas com deficiência.

Atualmente, complementando o decreto-lei citado acima, está vigente no país, desde 6 de julho de 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, que diz que acessibilidade é "destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015).

Em seu artigo 41, o estatuto assegura às pessoas com deficiência "o direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer em igualdades de oportunidades com as demais pessoas" (Brasil, 2015).

Sendo assim, se faz necessário abrir as opções culturais para que esta parte da população tenha acesso a locais que até então não pensavam em incluir este público.

Com base na literatura, observa-se que acessibilidade cultural para pessoas com deficiência é um dos principais temas da atualidade, neste campo. O Brasil é um país de dimensões continentais que conta com mais de 200 milhões de habitantes, sendo destes, segundo o Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), 45.606.048 pessoas com algum tipo de deficiência, ou seja, 23,9% dos brasileiros.

Com base nestes números é de suma importância olhar para esta parte da população brasileira e criar meios para que esta diversidade seja respeitada e tenha os seus direitos, previstos em leis, efetivados. Muito tem se feito com relação ao acesso nas áreas de saúde, educação, trabalho entre outras, porém na área de acesso à cultura, segundo Sarraf (2014), os estudos começam a surgir somente no final da década de 90.

De acordo com Alvarez, Dagnino e Escobar, 2000 apud Dorneles,

[...] a cultura entendida como concepção de mundo, como conjuntos de significados que integram práticas sociais não pode ser entendida adequadamente sem a consideração das relações de poder embutidas nestas práticas. Por outro lado, a compreensão da configuração destas relações de poder não é possível sem o reconhecimento de seu caráter “cultural” ativo, na medida em que se expressão, produzem e comunicam significados. (p. 17, 2011)

Segundo Tojal (2007)

a cultura na sociedade contemporânea se define, acima de tudo, pela pluralidade e pela diversidade de aspectos e interfaces, compreendendo esta dinâmica aberta às transformações e à incorporação constante de novos valores (p. 79, 2007).

Desta forma é importante ressaltar o conceito apresentado por Dorneles (2011) no qual argumenta que a concentração da produção cultural por muito tempo foi distanciada das classes populares, ficando assim, produzidas por e para uma parcela da população.

Assim, estudou-se a trajetória da acessibilidade como um instrumento importante para que se pudesse entender o processo de inclusão para pessoas com deficiência, no que tange ao acesso à cultura, bem como os museus, que por muito tempo foram, majoritariamente frequentados por apenas uma parte da população.

Buscou-se trazer, também, à discussão referente à inserção do terapeuta ocupacional de forma a “contribuir para o equacionamento de questões impostas pelas contradições sociais e culturais” (Cavalcanti & Galvão, 2011, p. 351).

Foi objetivo do trabalho de conclusão de curso discutir a acessibilidade em museus para pessoas com deficiência, evidenciando o papel do terapeuta ocupacional enquanto agente mediador de acessibilidade cultural.

Metodologia

Tratou-se de um estudo qualitativo, que se desenvolveu através de revisão bibliográfica e de uma análise de conteúdo que objetivou categorizar nas seis dimensões de acessibilidade discutidas por Sasaki (2009), as áreas de atuação do terapeuta ocupacional em museus.

A análise das informações resultou de fontes primárias advindas de relatórios de atuação da terapia ocupacional no Programa de Extensão O Museu do Conhecimento para todos: Inclusão Cultural para pessoas com deficiência em museus universitários (de 2013 a 2016) e do relatório final de estágio em Acessibilidade Cultural no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha.

Para tal, foi considerada categoria o local de atuação e as subcategorias dividiram-se em: Acessibilidade Atitudinal, Acessibilidade Comunicacional, Acessibilidade Instrumental, Acessibilidade Metodológica, Acessibilidade Arquitetônica e Acessibilidade Programática. Desta forma, a pesquisa buscou refletir as áreas de intervenções da terapia ocupacional no contexto museológico como agente mediador de inclusão cultural para pessoas com deficiência através destas subcategorias.

Resultados

A análise de conteúdo de ambos relatórios procurou categorizar as áreas de atuação da terapia ocupacional nos referidos museus dividindo-as em subcategorias, segundo as seis dimensões de acessibilidade: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

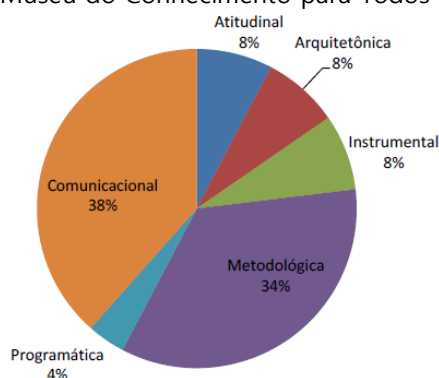
O primeiro resultado provém do Programa de Extensão Universitária “O Museu do Conhecimento para Todos”, da Universidade Federal de Pelotas, lotado no Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Museologia, Conservação e Restauro. Este programa, de cunho interdisciplinar, tinha como objetivo desenvolver recursos humanos, produtos e processos que favorecessem a

inclusão cultural da pessoa com deficiência em museus universitários. O programa foi desenvolvido pelo período de 2012 a 2016 e contou com a participação de sete cursos de Bacharelado e dois Programas de Pós-Graduação da já referida instituição de ensino superior.

No Programa de Extensão O Museu do Conhecimento para Todos, no período que compreende 2013 a 2016, a principal área de atuação da terapia ocupacional foi desenvolvida no âmbito da acessibilidade comunicacional, onde estão inseridas ações como a Mediação Acessível, Roteiros de Audiodescrição e revisão destes.

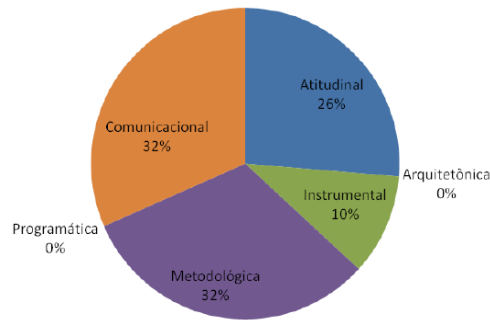
O gráfico 1 explicita que neste programa foi possível realizar atividades nas seis dimensões de acessibilidade, tendo a comunicacional ficado em primeiro lugar. Acredita-se que o motivo da acessibilidade comunicacional ter apresentado maior atuação deve-se pelo fato da autora possuir formação em audiodescrição e desenvolver este trabalho há seis anos, culminando nos roteiros de AD apresentados no Memorial do Anglo, programa de rádio Fotografia para Ouvir e Museu do Doce.

Gráfico 1 - Áreas de atuação da terapia ocupacional no Programa de Extensão O Museu do Conhecimento para Todos



O segundo resultado advém do relatório final do Estágio em Acessibilidade Cultural realizado pela autora, no ano de 2015, no Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, Portugal. Este museu é considerado um dos melhores ambientes museais inclusivos, atualmente. O estágio foi fomentado pelo Ministério da Cultura do Brasil através do edital Conexão Cultura Brasil – Intercâmbios. No documento analisado foram encontrados os seguintes resultados:

Gráfico 2: Áreas de atuação da terapia ocupacional no estágio em Acessibilidade Cultural



As subcategorias de Acessibilidade Metodológica e Comunicacional apresentaram o mesmo número de atividades, seis, e em alguns momentos torna-se tênue a linha que as separa.

No que concerne as subcategorias de Acessibilidade Programática e Arquitetônica não foram desenvolvidas nenhuma atividade. Acredita-se que esta situação tenha ocorrido pelo fato do MCCB ser um museu planejado e desenvolvido sob os preceitos do Desenho Universal.

Discussão

No período que compreende as atuações no Programa de Extensão O Museu do Conhecimento para Todos, a terapia ocupacional esteve inserida em grande parte das atividades destacando-se pela sua contribuição teórica e prática acerca das seis dimensões de acessibilidade. Ressalta-se que, para além do conteúdo aprendido na graduação (principalmente nas disciplinas de Recursos Terapêuticos, Tecnologia Assistiva, Terapia Ocupacional e a Pessoa com Deficiência e Fundamentos da Saúde Ocupacional -através do conceito de Ergonomia), foi indispensável à busca por novas formações em acessibilidade e a participação nos mais diversos eventos acadêmicos e científicos, pois foi através da interação entre ensino, pesquisa e extensão que o conhecimento da atuação da terapia ocupacional nos ambientes culturais foi se construindo. Assim, aos poucos se foi ganhando espaço, apresentando as possibilidades de inserção e o domínio dos conteúdos de tecnologia assistiva, ergonomia, inclusão e direitos da pessoa com deficiência.

No que tange a atuação da terapia opacional no Museu da Comunidadde Concelhia da Batalha, os resultados apontam para uma maior inserção do terapeuta ocupacional no que tange a medição acessível do discurso expositivo. Para Montagu "tocar significa comunicar, tornar-se parte,

possuir. Tudo que eu toco se torna parte de mim, eu possuo” (1988, p. 365). Desta maneira, ao interagirmos com um objeto, a informação será efetiva, pois tornar-se-á parte do sujeito.

Desta maneira, uma pessoa com deficiência intelectual, devido às suas especificidades, necessita de recursos visuais e interacionais para que compreenda uma informação complexa, como a edificação de um monumento como o Mosteiro de Santa Maria da Vitória, que teve quatro fases de construção demorou 150 anos para ficar pronto, tendo cada fase uma característica. Assim, por mais que se apresentem as maquetes e o vídeo (recursos já disponíveis no MCCB), a informação poderá ficar limitada. É neste contexto que se insere o terapeuta ocupacional como profissional diferenciado para a realização desta mediação acessível.

É através da análise de atividade que o terapeuta ocupacional pode identificar as áreas em que são necessárias adaptações e graduações, dependendo da capacidade funcional do cliente, além de aprender o potencial intrínseco à atividade (SILVA in Cavalcanti & Galvão, 2007). Sendo este um instrumento de uso exclusivo do terapeuta ocupacional, ao utiliza-se a análise de atividade em uma visita com mediação acessível, este profissional será capaz de entender as possibilidades de interação que tais atividades proporcionarão ao visitante para que este possa exercer o seu papel ocupacional dentro do museu. Papel ocupacional é um termo utilizado por terapeutas ocupacionais para definir o envolvimento do sujeito em ocupações nos contextos sociais, de forma a contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos indivíduos. Assim, será possível ir além, provocando-o a ampliar seu repertório de conhecimentos culturais.

Posto isto, acredita-se que uma das intervenções feitas no MCCB através da visita mediada para um grupo de crianças com deficiência intelectual e necessidades educativas especiais, realizada pela autora e descrita no trabalho completo, seja um exemplo deste diferencial entre os profissionais, dado que após a análise de atividade realizada, a autora acabou optando por confeccionar novos recursos para aumentar as possibilidades de interação entre sujeitos e ambiente. Ao finalizar esta visita, durante a realização da avaliação qualitativa com os visitantes, ao se fazer questões acerca do discurso expositivo, todas elas foram respondidas corretamente. E quando questionado qual parte do museu havia chamado mais atenção deles, a resposta foi imediata: O

quebra-cabeça das fases de construção do Mosteiro e o Sistema de Pesos e Medidas de D. Manoel I, recursos estes planejados e executados pela autora após a análise de atividades. Este resultado entra em consonância com Larrosa (2004) quando esta autora cita Steiner, afirmando que “a experiência de leitura não consiste em somente entender o significado do texto, mas em vivê-lo, e essa seria a melhor tradução, também para o ato de ler um objeto e dele se obter uma experiência significativa”.

Assim, entende-se que embora os recursos de alto custo sejam efetivos para alguns públicos, às vezes não suprem a demanda e não proporcionam experiências significativas para outros. Desta forma, proporcionar uma prática multissensorial aplicada à comunicação museológica,

onde há o privilégio da compreensão de recepção, a partir dos estímulos provenientes dos objetos e dos sentidos, a eles atribuído pelo público fruidor, sendo que neste caso mais específico, a ênfase da recepção está vinculada à fruição do objeto cultural a partir de todos os canais sensoriais além do visual, como o tátil, o auditivo, o olfativo, o palatal e o cinestésico. (Tojal, 2014, p. 26)

Sendo assim, torna-se necessário aliar os recursos já ofertados pelo museu à recursos de baixo custo, que ampliem a percepção multissensorial e a participação do visitante, para que se possa aumentar a interação entre ambiente, sujeito e informação. Entretanto, não é intenção da autora menosprezar os recursos de alto custo, uma vez que estes são necessários para entendimento do discurso expositivo.

Estas formas de diálogo constante com o público visitante do museu permite, segundo Tojal (2015), uma percepção de conteúdos culturais que podem ser explorados de diversas formas, contribuindo para que o museu proporcione novas descobertas que podem ter “repercussões práticas em sua vida presente e futura”.

Relativamente à inclusão de pessoas com deficiência nas equipes de ambas as categorias, a terapia ocupacional esteve em constante contato, pois no MCCB ficou responsável por fazer o programa de estágio de um estagiário cego e no Museu do Conhecimento estava encarregada de tornar os espaços de discussão e formação da equipe inclusivos, uma vez que havia dois cegos nesta. Neste contexto o terapeuta ocupacional ultrapassa a atuação de mediador e se encontra

como um articulador social que favorece “os princípios de autonomia, protagonismo e participação de forma horizontal na construção da vida comunitária” (Dorneles & Lopes, 2016, p. 180).

Assim, o museu torna-se um espaço aberto de comunicação e valorização de diversidade, não só com o seu público visitante, mas também com os membros de sua equipe.

O último ponto a ser discutido diz respeito à principal atividade desenvolvida pela terapia ocupacional na categoria de atuação no programa de extensão Museu do Conhecimento para Todos, em 2016.

Enquadrado na subcategoria de acessibilidade programática, o Programa de Acessibilidade do Museu do Doce foi uma ação pioneira no país que resultou de um trabalho desenvolvido ao longo de cinco anos de atuação da terapia ocupacional no projeto, associado aos conhecimentos adquiridos no estágio de Acessibilidade Cultural no MCCB.

Percebeu-se uma constante evolução da terapia ocupacional, uma vez que ao ingressar no Museu do Conhecimento, a autora desenvolvia apenas trabalhos voltados à audiodescrição. Com o passar dos anos, foi-se ampliando o conhecimento acerca das possibilidades de atuação e domínios da profissão, como a tecnologia assistiva, ergonomia e engajamentos sociais em torno dos Direitos Humanos e das Pessoas com Deficiência. Assim, partindo do pressuposto que todo terapeuta ocupacional deve escolher um modelo teórico para embasar sua atuação prática e nortear suas ações, acreditou-se que para a prática na cultura, com o foco nos museus, o Modelo da Ocupação Humana (MOHO), mostrou-se útil, uma vez que o princípio básico para a sua aplicação provém do conceito de engajamento ocupacional. Este se refere “ao fazer, pensar e sentir dos clientes sob determinadas condições ambientais” (KIELHOFNER et al., 2011, p. 456).

Segundo este modelo, o conceito de ambiente define-se como “aspectos físicos, sociais, culturais, econômicos e políticos específicos do contexto de uma pessoa que influenciam a motivação, a organização e o desempenho da ocupação” (KIELHOFNER et al., 2011, p. 455).

Assim, o ambiente é um fator influenciador para ampliar ou limitar o desempenho ocupacional de uma pessoa.

O Desempenho ocupacional é “realização da ocupação selecionada resultante da transação dinâmica entre o cliente, o contexto e o ambiente, e a atividade ou ocupação” (AOTA, 2015, p. 14). Desta forma, cabe ao terapeuta ocupacional, através de suas competências, estar apto para intervir no ambiente (no caso, os museus) de forma a proporcionar aos mais variados públicos, experiências multissensoriais potencializadoras de informação, garantindo assim a cidadania cultural. Partindo da atuação do terapeuta ocupacional nas seis dimensões de acessibilidade, buscou-se que o desenvolvimento do Programa de Acessibilidade do Museu do Doce fosse um documento baseado no conceito de Desenho Universal, que apresentasse diversos recursos de tecnologia assistiva que acolham pessoas com deficiência, mas não só. Obviamente, que determinados recursos são pensados para públicos específicos, como é o caso da audiodescrição (que para uma pessoa cega abre o caminho para o entendimento de uma imagem, enquanto para um normovisual pode fazê-lo perceber detalhes que ele não havia percebido anteriormente). Entretanto, ao disponibilizá-los para todos, ele torna-se um recurso potenciador de experiências multissensoriais e inclusivas, pois o museu acaba por fomentá-lo e ampliar o repertório tanto educacional como atitudinal de seus visitantes. Para além dos recursos apresentados, o Programa de acessibilidade do Museu do Doce apresenta uma proposta de atividades de sensibilização para a diversidade e de promoção do protagonismo de pessoas com deficiência a serem desenvolvidas pelo setor educativo, bem como sua visão de ser um laboratório de formação, pois é um museu universitário, e a garantia de estar em constante evolução. Assim este documento, que abrange as seis dimensões de acessibilidade, garante o acesso cultural às pessoas com deficiência no referido museu.

Cabe ressaltar ainda, que este é o primeiro Programa de Acessibilidade de um museu na cidade de Pelotas/RS e pioneiro no país por ter sido desenvolvido pela terapia ocupacional. Devido a esta proeza, este trabalho foi premiado no XXV Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas, na área de Ciências Sociais Aplicadas. Conforme os resultados apresentados neste trabalho, a evidência da diferença de atuações entre outro profissional e um terapeuta ocupacional enquanto mediador acessível de uma exposição é dada através da Análise de Atividade, que proporciona ao mediador maiores especificidades acerca da visita guiada, do público-

alvo e dos recursos que devem ser utilizados para oportunizar experiências significativas para estes visitantes.

Desta forma, é relevante que exista um terapeuta ocupacional no setor educativo do museu para que seja possível acolher o visitante de forma a garantir sua fruição e participação ativa com a exposição.

Por conseguinte, acredita-se que os recursos de acessibilidade do museu devem ser avaliados pelo terapeuta ocupacional, para que este profissional possa apresentar à qual público estes recursos se destinam e como podem ser aprimorados. Em situações como a exposição de longa duração do Museu do Doce, o terapeuta ocupacional pode, ainda, apresentar novos recursos de acessibilidade para a equipe do museu, ampliando assim, o público deste ambiente cultural. Ainda em consonância com esta experiência no Museu do Doce, acredita-se ser competência do terapeuta ocupacional desenvolver o Programa de Acessibilidade de um museu, uma vez que este profissional domina conteúdos importantes, como já foi citado anteriormente, de serem fomentados neste documento.

Por fim, a diferença dos resultados encontrados neste trabalho, referente às subcategorias de acessibilidade, baseia-se nos contextos nos quais as categorias de atuação foram desenvolvidas. No MCCB, por exemplo, não houve atividades relativas à Acessibilidade Programática e Arquitetônica devido ao museu ter sido planejado desde a sua base como um museu inclusivo, calcado no desenho universal, garantindo a acessibilidade arquitetônica e a programática desde sua inauguração. Cabe ressaltar que o Programa de Acessibilidade do MCCB foi desenvolvido no mesmo período que o Plano Museológico deste. Contrapondo isso, as atuações no Museu do Conhecimento, principalmente no que tange o Museu do Doce, acontecem três anos após a inauguração do museu, que tem sua sede localizada em um prédio histórico tombado pelo IPHAN, que não permite que sejam realizadas alterações em sua arquitetura. Bem como, o Programa de Acessibilidade também não esteve associado ao desenvolvimento do Plano Museológico do Museu do Doce.

Conclusão

Assim conclui-se que, embora tenha uma diferença entre os contextos de Brasil e Portugal, o terapeuta ocupacional tem campo sólido para atuar em museus como um mediador de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência, tanto nas esferas de educação (através do setor educativo), lazer (garantia de ambientes culturais inclusivos para que os sujeitos tenham capacidade de performance, habituem-se à estes espaços e por consequência apresentem volição para visitá-los), trabalho (proporcionar que pessoas com deficiência sejam protagonistas de suas intervenções e que estejam, de fato, incluídos) e de participação social.

As conclusões apontadas neste trabalho derivam de uma pesquisa qualitativa acerca da acessibilidade em museus, visando apresentar o papel do terapeuta ocupacional como mediador de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. Desta forma, após a discussão exposta, acredita-se que para uma atuação voltada para a promoção da cidadania e diversidade cultural, o terapeuta ocupacional deve perpassar pelas seis dimensões de acessibilidade (atitudinal, arquitetônica, instrumental, metodológica, programática e comunicacional) de forma a garantir a efetivação da interação entre sujeito-ambiente-informação. Por conseguinte, entende-se que os objetivos que permearam a concretização deste trabalho foram cumpridos uma vez que foi possível apresentar as diversas atuações do terapeuta ocupacional no contexto museológico, enfatizando ainda, o seu diferencial frente a outros profissionais.

A investigação abriu, também, um diálogo entre terapeutas ocupacionais, museólogos, educadores e demais profissionais envolvidos em museus, de forma a ressaltar a importância da interdisciplinaridade entre a equipe, buscando agregar conhecimentos para o desenvolvimento de produtos de tecnologia assistiva baseados no Desenho Universal. É notório que há um número significativo de terapeutas ocupacionais que realizam atividades e intervenções em prol da cidadania cultural e das políticas públicas de cultura, desta forma, se busca contribuir para ampliar a discussão deste campo para a categoria.

Doravante, este estudo subsidia novas perspectivas da profissão no campo da cultura, ampliando suas possibilidades para além da utilização dos museus para fins terapêuticos, apresentando

estes espaços como potenciadores e promotores de cidadania e diversidade cultural. Corroborando ainda para a configuração de um novo campo de práticas socioculturais provindas da demanda das pessoas com deficiência, que anseiam pelo momento de poderem fruir em um espaço cultural sem barreiras.

Referências Bibliográficas

- American Occupational Therapy Association et al. (2015). Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo-traduzida. Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo, v. 26, n. esp, p. 1-49.
- Associação Brasileira De Normas Técnicas. (2004) NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT.
- Brasil. Leis, decretos, etc. Decreto-Lei 5.296. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Consultado em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>.
- Brasil. Lei 13.146. Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Consultado em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>.
- Cavalcanti, A.; Galvão, C. (2014). Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Dorneles, Patricia. (2011) Identidades inventivas: territorialidades nas redes de cultura viva na região sul. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Dorneles, Patrícia; Lopes, Roseli Esquerdo. (2016). Cidadania e diversidade cultural na pauta das políticas culturais. Cadernos de Terapia Ocupacional UFSCAR. São Carlos, v. 24, n. 1, p. 173-184.
- Larrosa, J. (2004) Aprender de ouvido. In: Linguagem e educação depois de Babel (trad. FARINA, C.).p. 33-46.
- Montagu, A. (1988) .Tocar: o significado humano da pele. 5 ed. São Paulo: Summus.
- Kielhofner, Gary et al. in WILLARD, Helen S; SPACKMAN, Clare S. (2011) Terapia ocupacional. 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1169 p.
- Pozzobon, Lara. (2010) Blind Tube: conceito, audiodescrição e perspectivas. In Motta, Livia M. V. M.; Romeu Filho, P. (orgs) Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo.
- Sarraf, Viviane Panelli. (2015) Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial. São Paulo: EDUC; FAPESP.

- Sarraf, Viviane Panelli. (2012). Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. In: _____. Acessibilidade em ambientes culturais. Porto Alegre: Marca Visual.
- Sassaki, Romeu Kazumi. (2009) Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo, v. 12, p. 10 -16, mar./abr.
- Tojal, Amanda Pinto da Fonseca. (2007) Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Tojal, Amanda Pinto da Fonseca. (2015) Comunicação museológica e ação educativa inclusiva. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jenifer (Orgs.). Acessibilidade em ambientes culturais: relatos de experiências. Porto Alegre: Marcavisual, p 14-33.
- Torres, Juliana Grotti Vidal. (2012) *O direito cultural da pessoa com deficiência*. São Paulo. Consultado em: <http://www.usp.br/celacc/ojs/index.php/blacc/article/view/355>

Entre o Sal e o Açúcar: O Doce através dos Sentidos

Desirée Nobre Salasar – Universidade Federal de Pelotas – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural, Brasil. dnobre.to@gmail.com

Francisca Ferreira Michelin – Universidade Federal de Pelotas – Doutora em História, Brasil. fmichelon.ufpel@gmail.com

Resumo:

O artigo apresenta a exposição de longa duração do Museu do Doce da UFPel, em Pelotas, sul do Rio Grande do Sul, Brasil e o trabalho de constituição dos recursos de tecnologia assistiva da referida exposição. A exposição planejada e executada por um programa de extensão universitária une questões ligadas ao patrimônio material e imaterial do país, bem como pretende apresentar o museu como um espaço referência em acessibilidade na cidade. O trabalho foi desenvolvido ao longo de dois anos e o resultado apresenta aspectos positivos tanto no que tange a acessibilidade cultural, como na recente aprovação do relatório do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC)– produção de doces tradicionais pelotenses, que outorgou a condição de patrimônio imaterial ao doce tradicional de Pelotas e região.

Palavras-chave: Doce; Museu; Acessibilidade Cultural; Pelotas.

Abstract:

The article provides the long term exhibition of the Doce Museum of UFPel, in Pelotas, southern Rio Grande do Sul, Brazil and the work of formation of the assistive technology resources of this exhibition. The exhibition planned and carried out by a university extension program puts together issues related to the material and immaterial heritage of the country, and intends to present the museum as a reference spot in accessibility in the city. The work was carried out over two years and the outcome has positive aspects both in terms of cultural accessibility and in the recent approval of the National Inventory of Cultural References (INRC) - production of traditional Pelotas sweets, which granted the condition of patrimony to the Pelotas' traditional sweet and region.

Keywords: Sweet; Museum; Cultural Accessibility; Pelotas.

Introdução

A acessibilidade em ambientes culturais para além de assegurar que os direitos à cultura sejam garantidos e efetivados, amplia espaços de fruição para os mais diversos públicos. E quando se fala em fruição, não é somente de estar naquele espaço cultural, mas sim de poder expressar-se,

participar e produzir novos conhecimentos. Dentro deste contexto, acessibilidade e inclusão são dois conceitos fundamentais, distintos, mas que não podem ser dissociados.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, a acessibilidade é a condição de acesso aos ambientes, produtos e equipamentos para que pessoas com deficiência, ou com alguma limitação, tenham a garantia do exercício da cidadania em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. É a garantia que pessoas com deficiência tenham possibilidade de usufruir das experiências que o ambiente oferece, aprender sobre os acervos e ampliar seu repertório de conhecimento cultural.

Incluir é acolher, respeitar e, acima de tudo, entender que ser diferente é o que nos faz semelhantes. Desta forma, para que um espaço seja inclusivo, ele deve proporcionar que o maior número de pessoas (com e sem deficiência) possa desfrutar das experiências ali colocadas. Porém, para que isto aconteça é necessário que o ambiente possua alguns recursos de tecnologia assistiva, para que as pessoas com deficiência possam ter igualdade de oportunidades de acesso como os demais visitantes, conforme explicita a legislação vigente no país.

Para Carvalho (1992), a “interdisciplinaridade é um pressuposto contemporâneo na consolidação destas práticas e exige estudos que integrem múltiplos campos do conhecimento”. Assim, busca-se neste artigo apresentar a exposição de longa duração do Museu do Doce da UFPel, em Pelotas, sul do Rio Grande do Sul, Brasil e o trabalho de constituição dos recursos de tecnologia assistiva da referida exposição. A exposição, planejada e executada por um programa de extensão universitária, une questões ligadas ao patrimônio material e imaterial do país, bem como pretende apresentar o museu como um espaço referência em acessibilidade na cidade.

Programa de Extensão: O Museu do Conhecimento para Todos

O programa de extensão universitária “O Museu do Conhecimento para Todos: inclusão cultural para pessoas com deficiência”, lotado no Instituto de Ciências Humanas, no Departamento de Museologia, Conservação e Restauro da Universidade Federal de Pelotas foi contemplado com recursos em dois editais Proext-MEC1 (2012 e 2015). Pautado na ação interdisciplinar e na indis-

¹ Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação do Brasil.

sociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o programa visava contribuir para a formação de profissionais aptos a entender, promulgar e exercer seu papel social em prol da inclusão e acessibilidade cultural das pessoas com deficiência. Para tal, utilizava como fundamento os princípios do Desenho Universal, cujo escopo é a produção de projetos que atendam a todos os públicos. A Lei Brasileira de Inclusão define o conceito de Desenho Universal como

Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015)

Assim, levando em conta a diversidade da sociedade, bem como as pessoas e suas peculiaridades, a pluralidade era encontrada também na equipe do programa que tinha recursos humanos e materiais de sete cursos de Bacharelado (Arquitetura e Urbanismo, Museologia, Conservação e Restauro, Terapia Ocupacional, Cinema, Design Gráfico e Design Digital) e de dois programas de pós-graduação (de Arquitetura e Urbanismo e de Memória Social e Patrimônio Cultural), todos da Universidade Federal de Pelotas. Entende-se a relevância das áreas conversarem entre si, de forma a perceberem como confluem os conhecimentos que constroem o entendimento da inclusão e do Desenho Universal. Ainda na proposição de metodologias e na avaliação dos resultados do Programa, contou-se com instituições parceiras que atendem públicos com deficiência: a Escola de Educação Especial Louis Braille e o Centro de Reabilitação Visual, ambos de Pelotas.

O Programa, desenvolvido desde o ano de 2012, teve como seu primeiro resultado a implantação de um Memorial com recursos assistivos voltados, principalmente para público com deficiência visual. Sua proposta tinha como objetivo aprimorar métodos e recursos para a recepção de visitantes cegos e com baixa visão, oferecendo acessibilidade comunicacional ao conteúdo da exposição. A acessibilidade comunicacional, segundo SASSAKI (2009), é a eliminação de barreiras de comunicação interpessoais, escritas e entre ambientes e seus visitantes.

O Memorial do Anglo é um espaço que objetiva apresentar a trajetória do antigo Frigorífico Anglo de Pelotas, uma indústria que durante cinquenta anos, empregou milhares de trabalhadores e gerou grande impacto econômico e social na cidade, tanto durante sua existência quanto do seu fechamento. A ideia que se tinha, ao constituir o Memorial do Anglo, era de aproveitá-lo

para ser um depósito de memória da extinta indústria frigorífica e que agora se encontra em um local intensamente alterado, destituído de referências sobre o seu uso e história original, pois atualmente o complexo de prédios abriga o principal Campus da Universidade Federal de Pelotas.



Figura 1: Vista aérea do complexo de prédios do Campus Anglo da UFPel

Fonte: Google imagens

Descrição da imagem: Vista aérea do complexo de prédios que abriga o Campus Anglo da Universidade Federal de Pelotas. São sete prédios distribuídos na planta industrial, ainda caracterizada pelo estilo dos prédios e pela chaminé que se mantém ativa. O complexo está circundado por muitas árvores e se encontra à beira do canal São Gonçalo. Ao fundo, pode-se ver um pedaço da cidade de Pelotas.

Localizado no terceiro andar do prédio principal, o projeto do Memorial buscou gerar condições para que pessoas com deficiência visual tivessem acesso ao conteúdo da exposição, que é essencialmente visual, uma vez que a exposição é fotográfica. Os recursos empregados congregaram possibilidades para cumprir tal finalidade. Portanto, este trabalho desenvolveu-se a partir de dois eixos temáticos: patrimônio industrial e acessibilidade cultural. Nessa proposta, explorou-se o papel da mediação acessível como o amálgama entre os demais recursos e como sendo a ação que somou receptividade e acolhimento, fortalecendo o caráter inclusivo do local. Nesse caso, a mediação acessível constitui-se da tríade: discurso expositivo, visitante e recursos de tecnologia assistiva. Assim, ao chegar ao Memorial iniciava-se uma visita guiada, na qual o visitante

era orientado sobre os recursos de Audiodescrição (AD), maquetes e esquemas táteis e legendas e textos em braile. A visitação integral durava uma hora, podendo variar conforme o desempenho do mediador e da interação desse com o visitante. A exposição consiste em 13 fotografias dispostas em mobiliário ergonômico acessível. Os textos e o tratamento visual das fotografias foram formulados para atender visitantes com baixa visão, assim como as cores empregadas, já testadas para otimizar a visualização. O catálogo da exposição está disponível em braile. Assim, concluiu-se, nessa primeira proposta, que a mediação é indispensável como essência da visita e elemento de garantia do seu êxito em duas dimensões de acessibilidade: atitudinal e comunicacional. Portanto, a habilidade do mediador deveria transcender a capacidade de informar corretamente, buscando propiciar ao visitante com deficiência uma experiência multissensorial do conteúdo da exposição. O Memorial do Anglo foi o piloto pelo qual se pautaram os princípios que vieram a ser aplicados na exposição do Museu do Doce.

O Museu do Doce da UFPel

Localizada em um edifício histórico da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul/Brasil, a sede do Museu do Doce foi construída em 1878, com destacado estilo construtivo eclético, para ser a casa de uma família da elite pelotense, a Família Antunes Maciel. O edifício foi tombado como patrimônio nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1977, em conjunto com mais duas casas do mesmo estilo. Sendo o Museu do Doce um museu universitário, pertencente à Universidade Federal de Pelotas, sua criação deu-se através de Portaria do Reitor em 30 de dezembro de 2011. A restauração do prédio foi entregue à comunidade em 2013, junto com a inauguração do museu. Profundamente relacionado com a cidade, tem por missão salvaguardar os saberes e fazeres da tradição doceira de Pelotas e região.



Figura 2. Fachada do Museu do Doce.

Fonte: Acervo do museu.

Descrição da Imagem: A imagem mostra a fachada do museu do Doce. Em cor laranja com detalhes em amarelo, a fachada é composta por porão alto com cinco aberturas para circulação de ar, cinco grandes portas-janelas com parapeito em ferro e com frontão ricamente decorado.

Entre o Patrimônio Material e Imaterial

Conforme citado anteriormente, a sede do Museu do Doce está localizada em um edifício tombado como patrimônio material edificado do país. Entretanto, outro fato soma-se para aportar significado ao lugar e museu onde se encontra a referida exposição. Entre 2006 e 2008 um grupo de pesquisadores vinculado ao Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da UFPEL, desenvolveu um trabalho de investigação que buscou localizar e identificar os doces da região da região. A pesquisa subsidiou o preenchimento do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC)– produção de doces tradicionais pelotenses. O relatório do inventário foi apresentado ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no mesmo ano de 2008 e permaneceu dez anos em análise.

No dia 15 de maio, justamente quando a cidade comemorava a Semana dos Museus, durante a 88ª Reunião do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, ligado IPHAN, ocorreu o fato inusitado do julgamento do conjunto histórico do município de Pelotas (RS) e do inventário do doce.

Em duas reuniões do conselho, no mesmo dia, o Conjunto Histórico² foi aprovado como Patrimônio Cultural Brasileiro e as “Tradições Doceiras da Região de Pelotas e Antiga Pelotas” foram declaradas patrimônio imaterial do Brasil, passando a ser inscritas no Livro dos Saberes nacional. O conselho levou em conta que o contexto histórico e cultural que determinou a emergência do patrimônio material em questão, foi o mesmo que fez a cultura doceira arraigar-se como tradição. Esta cultura, de origem majoritariamente portuguesa, sincretizaram influências da imigração africana, alemã, francesa e espanhola, que ocorreu, sobretudo, no século XIX. Tais tradições combinaram o uso do sal com o açúcar e foram determinantes para definir aspectos da sociedade local e do contexto social da nação, tanto no que tange à escravidão como a imigração de povos da Europa. A tradição doceira refere tanto os doces finos, aqueles elaborados por receitas europeias, adaptadas pelas famílias detentoras do capital econômico, como dos doces produzidos nas colônias, que se incorporam aos modos alimentares da região dos municípios gaúchos de Arroio do Padre, Capão do Leão, Morro Redondo e Turucu, todos oriundos da emancipação de distritos do município de Pelotas. Atualmente eles passam por um processo de certificação de origem da Associação dos Produtores de Doces de Pelotas.



Figura 3: Doces Pelotenses

Fonte: IPHAN

² O conjunto reúne a Chácara da Baronesa (atual sede do Museu da Baronesa), a Charqueada São João (de 1810), o Parque Dom Antônio Zattera e as praças José Bonifácio, Coronel Pedro Osório, Piratinino de Almeida e Cipriano Barcelos.

Descrição da imagem: Em primeiro plano uma bandeja com doze doces finos de pelotas. Ao fundo, desfocada está a torre do mercado público da cidade.

Entre o Sal e o Açúcar: O Doce através dos sentidos

A exposição “Entre o Sal e o Açúcar: O Doce através dos sentidos” começou a ser planejada em 2015 com a então equipe do Programa “O Museu do Conhecimento”, já em parceria com a equipe do Museu do Doce. Entretanto foi em 2016 que a exposição ampliou a sua proposta inicial.

Para que as equipes do Museu do Conhecimento e do Museu do Doce fossem instrumentalizadas nos conceitos basilares de Desenho Universal³ e Acessibilidade em Museus, foram realizadas oficinas de formação com ambas equipes, contando com a participação de integrantes dos cursos de bacharelado e pós-graduação já supracitados, que agregaram aos conteúdos específicos visões pontuais do seu campo de atuação. A primeira aplicação desses conteúdos de área ocorreu na forma de uma visita guiada ao Museu do Doce, para que a equipe conhecesse o local da exposição como o visitante conheceria.

Em seguida, formaram-se os grupos de trabalho, que desenvolveriam as ações referentes aos diferentes recursos que se somariam na exposição. De modo agendado e contínuo, os resultados eram apresentados ao grande grupo para serem por esse avaliados. Os grupos de trabalho estavam divididos em: Esquemas e maquetes táteis, Novas tecnologias em museus, Sinalização, Programa de Acessibilidade, Mediação Acessível e Audiodescrição.

Durante o processo, uma das etapas foi a realização do Programa de Acessibilidade, desenvolvido a partir de uma pesquisa baseada nos recursos de acessibilidade do Museu da Comunidade Concelhia da Batalha, em Portugal, e nos resultados positivos encontrados no Memorial do Anglo, da UFPel. Com o Programa concluído, partiu-se para a confecção dos recursos de acessibilidade positivamente avaliados.

³ Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), o Desenho Universal é concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

A exposição foi inaugurada em 23 de setembro de 2016, com os seguintes recursos de acessibilidade: audiodescrição, esquemas e maquetes táteis que apresentam detalhes arquitetônicos significativos da Casa, textos e legendas em braile, textos em inglês e espanhol, cores contrastantes, textos em fontes com tamanho acessível e sem serifa, iluminação direcionada, mobiliário ergonômico acessível, elevador interno, WC adaptado, estacionamento preferencial para pessoa com deficiência, para além da mediação acessível.

Nos primeiros meses de exposição, foram realizadas visitas com grupos com deficiência. A primeira, no dia 05 de dezembro de 2016, contou com a participação de 30 alunos da escola Louis Braille. O público, heterogêneo, era composto por idades diversas e alguns, para além da deficiência visual, tinham outra deficiência. Assim, para a mediação, foi necessário dividi-los em cinco grupos, e cada grupo começou a visita de modo diferente. Todos os alunos responsáveis pela mediação passaram por um treinamento. Assim, enquanto a mediação do conteúdo da exposição e da condução pelo espaço eram feitas pelos alunos da Museologia e da Terapia Ocupacional, a mediação das maquetes ficou sob responsabilidade dos alunos de Arquitetura e Urbanismo.

Ao chegarem ao museu, os visitantes foram recepcionados no auditório para uma breve apresentação do museu e do Programa de extensão Museu do Conhecimento para Todos. Em seguida, iniciou-se a visita propriamente dita. Esta durou cerca de duas horas. Logo após, os visitantes foram conduzidos a uma sala onde foram recepcionados com Doces Tradicionais Pelotenses.



Figura 4: Visitantes e Mediadores no pátio interno do Museu do Doce

Fonte: Acervo da autora.

Descrição da Imagem: Um grupo de trinta e quatro pessoas, onde grande parte está em pé e algumas estão à frente, agachadas. O grupo encontra-se no pátio interno do Museu do Doce.

Foi nesse contexto que se realizou uma avaliação qualitativa acerca da exposição. Em unanimidade, os visitantes destacaram a relevância de ter um espaço inclusivo na cidade. As maquetes e recursos táteis foram amplamente elogiados e, aliados a audiodescrição, efetivaram o entendimento dos detalhes arquitetônicos dos tetos do Casarão. Foi destacado, também, o material em braille, que complementou as informações verbais.

O espaço amplo do interior do museu, as rampas e o elevador foram essenciais para que os visitantes usuários de cadeiras de rodas tivessem o acesso arquitetônico garantido.

Em maio de 2017, mais uma mediação acessível foi realizada com um grupo especializado, dessa vez de oito pessoas com deficiência visual, participantes de um evento para cegos que ocorria na cidade. O grupo foi recebido por duas mediadoras: uma da Terapia Ocupacional, que os conduzia pelo espaço, explicando e apresentando os recursos de acessibilidade, e outra da Museologia, responsável pela apresentação do conteúdo da exposição. O grupo, heterogêneo era composto por pessoas com cegueira e pessoas com baixa visão, todos com idades diversas. Sendo pessoas mais experientes e críticas no que tange a ambientes inclusivos, contribuíram destacadamente, avaliando a efetividade dos recursos no que tange à acessibilidade comunicacional. Mesmo sendo essencialmente visual, a informação foi transmitida a eles através dos esquemas táteis, da audiodescrição e da mediação acessível.



Figura 5: Mediação Acessível para um grupo de pessoas com deficiência visual no Museu do Doce.

Fonte: Acervo da autora.

Descrição da imagem: Um grupo de oito visitantes ouve a mediação acessível na recepção do Museu do Doce. Alguns usam óculos e seguram bengalas brancas.

Considerações Finais

A acessibilidade cultural é um campo complexo e essencialmente interdisciplinar que demanda a ampliação da condição de acesso para a possibilidade de exercício da cidadania cultural. Entendida como uma política pública para fruição nos mais diversos contextos onde a cultura está inserida, “a acessibilidade cultural é uma conquista adquirida a partir de diferentes leis e decretos nacionais e internacionais” (Dorneles; Junior, 2014, p. 107)

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) conceitua os museus como um

lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha. Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. (IBRAM, s/d)

Assim, os museus devem ser um canal de comunicação para com seu público, onde a “exposição e a ação educativa são manifestações de uma política de comunicação e para o público é o que define uma instituição, pois é através dela que o museu se faz visível e se torna relevante para a sociedade.” (Cury, 2005, p. 87)

Os resultados que se apresentam neste artigo articulam vários princípios, empregados na elaboração dos recursos de tecnologia assistiva do Museu do Doce. Desses, vale destacar o fato de que o cuidado visual com a exposição de longa duração sintetiza o desejo de inclusão que embasa o Programa de Acessibilidade do Museu. A visualidade, expressa nos elementos expositivos, na sua seleção, elaboração e articulação, condiz com o propósito de gerar um ambiente inclusivo, integrativo e acolhedor. Cabe dizer que o nosso entendimento distingue incluir de integrar. Não é o segundo, ato decorrente do primeiro, ainda que saibamos que para integrar é necessário incluir. A inclusão, na sua desejável plenitude, implica a convivência dos diferentes, com as suas diferenças preservadas, em um sistema que se move pelo respeito ao outro. No entanto, não se quer o respeito como limitador das diferenças, mas como propulsor do reconhecimento de que diferenças não são aspectos que devam afastar as pessoas e, sim, de ampliação da visão de mundo que cada um pode ter.

Uma exposição pode incentivar que seja sua qualidade visual um fator que a fundamente e distinga, porque o que possui qualidade em uma dimensão poderá tê-la, no mesmo grau, em outra. Uma exposição que gere sentidos pela visualidade poderá, ao ser descrita, gerá-los pela palavra. Um lugar que sensibilize o sentimento pelo que mostra poderá fazê-lo pelo que dele se diz.

Fez-se muito esforço para que a exposição “Entre o sal e o açúcar: o doce através dos sentidos” atingisse o resultado de inclusão. Queríamos que ver, ouvir, tocar e sentir fosse uma experiência de compartilhamento e compreensão dos modos do conhecimento que cada um pode ter sobre um mesmo objeto, em um mesmo local, e que, através dessa compreensão, nos fizéssemos mais próximos, mais gentis, mais inclusivos. Que o conseguido alimente as expectativas pelo que poderá, ainda, ser esperado.

Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

- Carvalho, E. A. A declaração de Veneza e o desafio transdisciplinar. (1992) Revista Margem. São Paulo, v. 1. p. 91-103.
- Cury, Marília Xavier. Comunicação Museológica: uma perspectiva teórica e metodológica de recepção. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação), Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.
- Dorneles, Patricia; Junior, Geraldo Abertacci. (2014) Rede de Articulação, fomento e formação: O curso de especialização como instrumento da política de acessibilidade cultural para pessoas com deficiência. In: Cardoso, Eduardo; Cuty, Jenifer (Orgs). Acessibilidade em ambientes culturais: relatos de experiências. Porto Alegre: Marcavisual, p. 102 – 120.
- Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM). Consultado em: [http://museus.gov.br /os-museus/](http://museus.gov.br/os-museus/)
- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Consultado em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4653/tradicao-doceira-de-pelotas-rs-e-reconhecida-como-patrimonio-imaterial-brasileiro>
- Sassaki, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. (2009) Revista Nacional de Reabilitação (Reação). São Paulo. v. 12, p. 10 – 16. mar/abril.

Estudos iniciais sobre a Cultura Guarani e possibilidades de inclusão social através do design

Marshal Becon Lauzer – Universidade Feevale, Brasil

Regina de Oliveira Heidrich – Universidade Feevale, Brasil

Paulo Maldonado – Universidade de Évora, Portugal

Resumo:

A questão indígena no Brasil é complexa e pode ser abordada por diversos prismas. No que tange à inclusão social e diversidade cultural, o design pode ser uma ferramenta que trabalhe estas questões, com intuito de melhorar a autoestima e promover melhorias nas questões de resgate cultural. Este artigo se propõe contextualizar o estado atual das investigações de doutoramento, que tratam tanto deste tema essencial para a cultura de um país continental, quanto do tema das interfaces multissensoriais, a partir do projeto SENSEeBOOKS, fruto de parceria entre três instituições de ensino, no Brasil e em Portugal. A pesquisa apresentada é qualitativa e de natureza aplicada, bem como, por se dar através de pesquisas bibliográficas e estudos de caso, ser considerada de caráter exploratório. O artigo ainda não apresenta resultados finais, posto que faz parte dos estudos iniciais, mas aponta os caminhos que virão a seguir e que por certo constarão de pesquisas com os indígenas da etnia guarani, foco dos estudos que estão a ser desenvolvidos e que em parte aqui se apresentam.

Palavras-chave: design; cultura indígena; inclusão; artefatos multissensoriais.

Abstract:

The indigenous question in Brazil is complex and can be approached by several prisms. With regard to social inclusion and cultural diversity, design can be a tool that works on these issues, with the aim of improving self-esteem and promoting improvements in cultural rescue issues. This article proposes to contextualize the current state of the doctoral studies, which deal with both this essential theme for the culture of a continental country and the subject of multisensory interfaces, from the SENSEeBOOKS project, the result of a partnership between three educational institutions, in the Brazil and in Portugal. The research presented is qualitative and of an applied nature, as well as, given through bibliographical research and case studies, to be considered of exploratory nature. The article does not yet present final results, since it is part of the initial studies, but points out the paths that will follow and which will certainly be found in research with indigenous Guarani people, the focus of the studies being developed and partly here.

Keywords: design; indigenous culture; inclusion; multisensory artifacts.

Introdução

O presente artigo traz um recorte dos estudos iniciais de Doutorado, sendo desta forma uma contextualização dos assuntos tratados, a fim de comunicar o andamento das pesquisas e apontar os caminhos que se pretende seguir para os estudos que virão em sequência. Nossa intenção é trabalhar a inclusão através do design, um tema amplo e com muitas possibilidades. Sendo os estudos conduzidos dentro do PPG denominado “Diversidade Cultura e Inclusão Social” na Universidade Feevale, localizada em Novo Hamburgo (Brasil) e tendo o doutorando origem na área do design, se julgou pertinente trabalhar através desta área e de suas ferramentas, que permitem abordar a inclusão através de várias vertentes, seja através do design inclusivo, seja através do design social.

Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e de natureza aplicada, pois entendemos que, como definem autores da área, ela tem por objetivo “gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Prodanov & Freitas, 2013, pág. 55), bem como, por se dar através de pesquisas bibliográficas e estudos de caso, ser considerada de caráter exploratório.

Ainda que a forma a qual será sua aplicabilidade não esteja bem definida, posto que ainda se está no início da jornada – e muito deverá ser descortinado durante o desenvolver das pesquisas junto ao público a quem se destina este projeto – dois assuntos desde já são pertinentes e fundamentais: a cultura indígena brasileira e os artefatos multissensoriais voltados à inclusão. O primeiro, representado pela cultura Guarani, etnia com grande presença geográfica na região sul do Brasil e o segundo, através do projeto SENSEeBOOKS, fruto de parceria entre instituições do Brasil e de Portugal. Trazer à pauta estes dois assuntos é o objetivo principal deste artigo, bem como elencar os próximos passos que devem vir a seguir. A pesquisa também tratará de outros temas, que entretanto não serão abordados neste artigo, por conta de seu escopo e da extensão permitida para este evento.

A situação indígena no Brasil, inclusão e a cultura Guarani

O tema “cultura indígena” ainda hoje é controverso no Brasil. Se por um lado existem cada vez mais iniciativas que se preocupam tanto com a preservação, quanto com a valorização e o resgate das variadas culturas existentes em um vasto território (Pontes, 2017), existem também vozes que bradam contra, tratando do tema sob um viés que se atém apenas ao desenvolvimento econômico, se abstendo de pensar nas questões que envolvem aspectos sociais ou culturais (Luchete, 2016; Reed & Fontana, 2017). De um lado existe cada vez mais uma conscientização por parte da sociedade do papel e da importância dos indígenas na sociedade atual. Os próprios indígenas tem tido um protagonismo neste sentido, atuando com protagonismo em várias vertentes possíveis. Ao expor uma realidade difícil, fazem com que suas vozes abranjam maiores públicos, o que aumenta a reverberação de suas necessidades. Por outro lado, conforme citado pelos autores acima, tanto os poderes legislativo quanto judiciário, quanto a mídia mais tradicional, por muitas vezes têm um postura preconceituosa ou pior ainda, uma abordagem que prejudica qualquer tentativa de inclusão e valorização das diversas culturas e identidades que fazem destes indivíduos não algo a ser apenas “preservado” mas sim parte da sociedade brasileira.

Entretanto, o assunto por si só é um tanto preocupante. Independente do lado que se acolher, existem algumas verdades tácitas: em 2015, por exemplo, 137 indígenas foram mortos em disputas de terra, principalmente estado do Maranhão (CIMI, 2017).

Dentro do território brasileiro, no CENSO de 2010 quase 820 mil habitantes se consideravam indígenas. Ainda que possa parecer pouco diante de uma população ali estimada em pouco mais de 190 milhões, faz-se necessário ter em conta a importância destes representantes. Na figura a seguir, pode-se ver a distribuição destes povos no território nacional, o que muda aquela visão de que os indígenas estão restritos a áreas específicas, seja na Amazônia ou em reservas.



Fig 1 – Distribuição da população indígena no Brasil em 2010.

Fonte: <https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2.html>

Descrição da Imagem: Mapa do território brasileiro mostrando a distribuição das populações indígenas.

Apesar de serem tratados como “invisíveis”, o mapa mostra que em maior ou menor número, os indígenas se distribuem em todo o território nacional, em espaços rurais e urbanos.

Neste multifacetado contexto, a complexidade também se apresenta sob a forma de mais de duzentas etnias, cada uma com distintos graus de integração aos hábitos e costumes dos colonizadores e diferentes situações de valorização cultural (IBGE, 2012). Assim, não existe uma receita, um modelo a ser seguido, quando o assunto é inclusão e resgate cultural. É preciso cada vez mais entender o contexto de cada situação para que a abordagem e as ferramentas se adequem e tragam experiências positivas.

Se pensamos em promover inclusão social e valorização da diversidade cultural tendo em mente estas diversas etnias, muitos exemplos são passíveis de elogios, nos mais variados tipos de abordagem. Podemos citar o projeto do cineasta Vicent Carelli, que traz as produções cinematográficas para dentro das aldeias, estimulando que os próprios indígenas capturem as ima-

gens(Talamone, 2018). Esta iniciativa faz uso de ferramentas contemporâneas: “a plataforma recém-lançada oferece, entre produções de Carelli, diretores não-indígenas e indígenas, 88 filmes para streaming por meio do sistema “on demand” do Vimeo”. (Roncolato, 2018). Ao trazer os indígenas para o protagonismo, as possibilidades de gerar valorização e inclusão se tornam mais fecundas. Nas palavras do cineasta, “Em um momento de grave retrocesso dos direitos fundamentais dos povos indígenas no país, a expressão audiovisual torna-se estratégica, rompendo com as narrativas hegemônicas e criando espaços de legitimação, visibilidade e ressonância da diversidade cultural destas populações e de suas demandas” (Roncolato, 2018).

Outro projeto interessante se denomina “Guaranet” e foi desenvolvido com o intuito de ensino de línguas(guarani, português, espanhol e francês) em comunidades da etnia Guaraní. O projeto fez uso de uma plataforma digital e integrou tanto alunos indígenas quanto não-indígenas, de Brasil, Argentina e França. Mais que a aprendizagem das línguas, esta iniciativa buscou uma valorização desta língua autóctone e por consequência, de toda a cultura desta etnia. Autores citados neste projeto afirmam a importância da manutenção e reforço da língua como elemento de valorização cultural (Felix, 2016). É importante neste momento, explicitar um pouco mais sobre quem são os guaranis, que serão focos de nossos estudos por vir.

Os guaranis

Se não faz parte do escopo deste artigo um aprofundamento sobre as origens e história dos guaranis, faz-se necessário entretanto salientar sua importância no contexto das variadas etnias que constituem a América do Sul desde antes da colonização. Para tanto, segundo Neumann, estes fazem parte de um dos quatro mais importantes grupos linguísticos do continente – a saber: Quéchuas, Aimará, Tupi e Guaraní (Neumann, 2005). Atualmente, sua distribuição geográfica engloba as regiões Centro-Oeste e Sul do Brasil (Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e

Rio Grande do Sul), bem como norte da Argentina, Bolívia e Paraguai, aonde inclusive sua língua, desde 1992 é também considerada como oficial (Colaça, 2015).

Especificamente na região mais ao sul do Brasil, aonde os estudos de campo futuros desta pesquisa se realizarão, hoje os guaranis estão bem próximos de um modo de vida mais espelhado na urbanidade. Desde a chegada de espanhóis e portugueses, com o advento das “reduções jesuíticas”, os indígenas desta etnia foram apresentados à religião católica bem como à escrita e outras atividades e hábitos trazidos pelos colonizadores (Diniz, 2014; Neumann, 2009). Sua língua foi gramatizada e dicionarizada já no Século XVII, com o intuito de aproximar indígenas dos religiosos e suas liturgias, mas também acabou por servir aos próprios guaranis, em suas comunicações políticas internas e externas. Desta forma, se aprendemos que as várias culturas indígenas brasileiras são ágrafas, estamos a dizer uma meia-verdade. Elas por origem o são, no entanto – no caso do guarani, por exemplo – elas foram codificadas em caracteres latinos há séculos, facilitando sua compreensão e registro (Neumann, 2009). Assim, estes indígenas tiveram parte importante no período das guerras entre Portugal e Espanha, e desde então foram uma das etnias que se muito se aproximou dos habitantes que povoaram as terras anteriormente apenas deles.

Se a situação indígena é delicada e inspira muita atenção, devemos afirmar que existem iniciativas louváveis. Atualmente existem várias comunidades com escolas bilíngues, aonde – apesar de todas as críticas e falhas que possam existir – as tentativas de um ensino que contemple a língua nativa e não apenas o português existem e portanto, podem ser avaliadas e aprimoradas em suas práticas e ferramentas. E não apenas o ensino da língua em si, mas todos os conteúdos sendo abordados em sintonia com o contexto dos alunos (KNAPP, 2016). Estas escolas se distribuem em todo o território brasileiro, abrangendo inúmeras etnias e línguas. Dados de 2007 relacionados à educação escolar indígena mostravam 2.323 escolas indígenas, com pouco mais de 8.400 docentes (INEP, 2007). Já o censo escolar de 2013 apontava para pouco mais de 238 mil estudantes neste modelo de escola (INEP, 2014). Não é um universo pequeno, apenas está escondido, em um país continental e que pouco valoriza ou se preocupa com estes cidadãos.

Focaremos nossos estudos junto aos guaranis, em escolas a serem definidas posteriormente, dentro do estado do Rio Grande do Sul. Nossa intenção é tentar entender melhor as necessidades deste contexto educacional que possam vir a ser atendidas através do design e mais especificamente, através de artefatos e interfaces multissensoriais.

SenseBooks

Para introduzir o assunto, primeiro precisamos definir o termo “multissensorial” que, enquanto adjetivo relaciona-se a algo “que envolve ou implica dois ou mais estímulos sensoriais simultaneamente” (“Aulete”, s/d). Segundo Rossi, “o termo **multissensorialidade** refere-se à junção dos sentidos ou tudo que engloba mais de um sentido do corpo humano e as relações perceptivas que são estabelecidas. (ROSSI, 2015, pág. 77). Então, de uma forma ampla, podemos dizer que interfaces multissensoriais são interfaces que combinam dois ou mais sentidos humanos – visão, tato, audição, olfato e paladar. Elas tem papel importante no campo das tecnologias assistivas, pois estimulam quem as usa de forma mais ampla. Assim, muito se estuda suas possibilidades dentro da inclusão de pessoas com deficiência (PCD) tanto física quanto cognitiva. Um exemplo disto são os livros editados pela editora francesa *Les Doigts Qui Rêvent* – “Os Dedos Que Sonham”, em tradução nossa (Website disponível em: <http://ldqr.org/>). Tais livros trazem possibilidades de interação que extrapolam a leitura em braile, podendo ser explorados pelo tato de variadas formas, com situações e elementos que complementam a experiência da leitura.



Figura 2 – Exemplo de livro da LDQR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=phz0yF-K1G0&feature=youtu.Montado pelo autor.>

Descrição da imagem: Figura 2 - Tela do Youtube mostrando um frame de um vídeo. A tela mostra um livro multissensorial sendo manipulado por mãos.

Neste sentido, um projeto que engloba três instituições de dois países – Universidade Feevale no Brasil e Instituto Politécnico de Leiria e Universidade Lusíada de Lisboa, em Portugal - denominado SENSEeBOOKS, tem pesquisado as possibilidades que surgem quando os diversos sentidos são estimulados. Os estudos conduzidos por pesquisadores das três instituições tem abordado o uso de diversos materiais, para ampliar as sensações táteis, bem como o uso de recursos sonoros e digitais. É preciso ressaltar que o foco principal deste projeto é a elaboração de livros multissensoriais, a serem utilizados por PCDs tanto de ordem física quanto cognitiva. Entretanto, o tema inclusão é amplo. Podemos também pensar em interfaces que utilizem recursos digitais para estimular os diversos sentidos e assim, podemos também tratar da inclusão social, pois ao introduzirmos mais pontos de contato poderemos facilitar os processos de aprendizagem. Quando o assunto é o resgate da autoestima e a valorização da cultura de um povo há séculos posto de lado, acreditamos que todas as ferramentas são válidas. Tratar disto no ambiente escolar e aliando novas abordagens e tecnologias, vêm a ser a nossa pretensão.

Considerações finais e estudos futuros

Nossa intenção neste breve artigo foi comunicar a situação atual de nossa investigação. Ao definir nosso campo de estudo – a inclusão social e a valorização da cultura guarani e os artefatos e interfaces multissensoriais, estamos alinhando possibilidades amplas de investigação, reflexão e proposição de soluções que atendam a este objetivo. Como relatado aqui, a situação indígena no Brasil passa por questões delicadas.

O desconhecimento e o preconceito ainda existem e, para que este cenário mude, existem várias frentes a serem atacadas. Uma delas vem de “dentro para fora”, que é reforçar a autoestima e a sensação de pertencimento dos próprios indígenas. Isso pode ser abordado desde cedo, ainda no ambiente escolar. Sabemos que nas culturas indígenas o papel da família é preponderante, mas com o aumento das escolas bilíngues junto às aldeias e comunidades, estas passam a ter também importância na construção de uma identidade cultural forte. São muitas questões ainda

por descobrir. Existe todo um viés pedagógico, descrito em trabalhos como de Knapp(2016) e Colaça(2015). Nossa intenção é passar por estas trilhas, mas não esquecendo que nosso foco é o design. Se ainda não temos claro o que efetivamente será desenvolvido, temos a certeza de que o contato com os indígenas será fundamental neste sentido. O design só existe de forma eficaz quando está focado nas pessoas. Para isto, conhecer o contexto e seu público é fundamental.

Nossa intenção é poder interagir com este público, em uma aldeia guarani no Rio Grande do Sul. A parti daí, acreditamos ser possível compreender necessidades reais daquela comunidade e então pensar em soluções que as atendam e por que não, possam ser depois replicadas e adaptadas a outros cenários e contextos. A tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano dos indígenas. Por preconceito ou desinformação, pensamos em um indígena como aquele ser mítico de outrora, quando hoje, ainda que se preserve a cultura e a história, eles também queiram o presente, com tudo de bom que ele possa eventualmente ter.

No que tange aos artefatos e interfaces multissensoriais, as possibilidades também são amplas. Dentro do Projeto SENSEeBOOKS, várias iniciativas estão acontecendo, com distintas abordagens. O conhecimento gerado permitirá uma maior compreensão das possibilidades futuras de aplicação. Nossa intenção é aprofundar as pesquisas tanto nas interações de som, quanto de realidade aumentada, que possam trazer ganhos no sentido de ampliar o processo interativo do usuário com os conteúdos disponibilizados. Nossa intenção é usar o design como ferramenta e a inclusão como fim. Nossos próximos passos serão neste sentido, de ampliar o repertório sobre a multissensorialidade e suas aplicações no contexto educacional. Acreditamos que a partir das ideias geradas quando do contato com os potenciais utilizadores, os caminhos ficarão mais definidos e as soluções mais claras. Acreditamos, desta forma, que o design pode contribuir neste processo, através destas novas tecnologias e abordagens, com o objetivo de promover a inclusão social e a diversidade cultural.

Agradecimentos / Acknowledgment

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Referências Bibliográficas

- Aulete. (s/d). Recuperado 4 de julho de 2018, de <http://www.aulete.com.br/multissensorial>
- CIMI. (2017). Violência contra os povos indígenas no Brasil - Dados de 2015. Conselho Indigenista Missionário. Recuperado de <http://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>
- Colaça, J. P. (2015). O guarani como língua oficial e a promoção de um bilinguismo imaginário no Paraguai. Recuperado de http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/3290/1/TESE_VERSAO_FINAL_13_out_15.pdf
- Diniz, K. C. (2014, abril 14). Desenho de letras em livros das Reduções Jesuíticas Guarani (text). Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/D.16.2014.tde-30062014-153808>
- Felix, F. M. (2016). Guaranet: experiências de contato e intercompreensão em guarani, português, espanhol e francês (Disseetacao de Mestrado). Recuperado de <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45946>
- IBGE. (2012). IBGE | Indígenas. Recuperado 5 de março de 2018, de <https://indigenas.ibge.gov.br/>
- INEP. (2007). Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil - Informação da Publicação - INEP. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489755
- INEP. (2014). Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf
- KNAPP, C. (2016, dezembro 13). O ENSINO BILÍNGUE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PARA OS GUARANI E KAIOWÁ DE MS. UFGD. Recuperado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4770464
- Luchete, F. (2016, janeiro 20). Reportagem da Veja que critica política indigenista não ofende índios, diz juíza. Recuperado 29 de junho de 2018, de <http://www.conjur.com.br/2016-jan-20/noticia-veja-critica-politica-indigenista-nao-ofende-indios>
- Neumann, E. (2005). Práticas letradas guarani: produção e usos da escrita indígena (séculos XVII e XVIII). UFRJ. Recuperado de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=107879

- Neumann, E. (2009). "De letra de índios": cultura escrita e memória indígena nas reduções guaranis do Paraguai. *Varia Historia*, 25(41), 177–196. <https://doi.org/10.1590/S0104-87752009000100009>
- Pontes, N. (2017, maio 5). "O Estado é nosso inimigo": a luta dos índios no Brasil. Recuperado 29 de junho de 2018, de <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/estado-e-nosso-inimigo-a-luta-dos-indios-no-brasil>
- Prodanov, Cleber Cristiano, & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico* (2o ed). Novo Hamburgo: Editora Feevale.
- Reed, S., & Fontana, V. (2017, agosto 9). Direitos indígenas esbarram na bancada ruralista. Recuperado 29 de junho de 2018, de <https://g1.globo.com/natureza/noticia/direitos-indigenas-esbarram-na-bancada-ruralista.ghtml>
- Roncolato, M. (2018, abril 18). A plataforma de streaming com filmes feitos por ou sobre indígenas. Recuperado 29 de junho de 2018, de <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/18/A-plataforma-de-streaming-com-filmes-feitos-por-ou-sobre-ind%C3%ADgenas>
- Rossi, D. R. (2015). *GEOGRAFIA MULTISSENSORIAL: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE PESSOAS DEFICIENTES VISUAIS*. UFRGS, Porto Alegre. Recuperado de https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2672436
- Talamone, R. (2018, maio 30). "Vídeo nas Aldeias" retrata o dia a dia dos indígenas no Brasil. Recuperado 29 de junho de 2018, de <https://jornal.usp.br/radio-usp/radioagencia-usp/video-nas-aldeias-retrata-o-dia-a-dia-dos-indigenas-no-brasil/>

Atenção centrado na pessoa na perspectiva da e-Saúde através do design e visualização de informações

Mónica Yazmín López López- Maestrante del Posgrado en Diseño y Visualización de la Información. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, México.
dgc_monica_lopez@hotmail.com

Yadira Alatríste Martínez - Profesora investigadora del Departamento de Procesos y Técnicas de Realización. Área de investigación de Nuevas Tecnologías Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. México. yalatríste@correo.azc.uam.mx

Resumen:

A partir del marco teórico retomado de la investigación de maestría “Sistema de identificación de cuadros de síndrome de Capgras para pacientes con Alzheimer” se propone un modelo de diseño basado en el enfoque de valores propuesto por el modelo de atención centrada en la persona y el diseño centrado en la persona, tomando en cuenta la dignificación y la autorrealización de la persona, el resultado de la investigación será un producto de diseño basado en la visualización de la información tomando en cuenta las consideraciones propuestas por el *e-Health* y el *Internet of Things (IoT)*.

Palabras clave: diseño; *e-Health*; usabilidad; experiencia de usuario; atención centrada en la persona.

Abstract:

Based on the theoretical framework taken from the master's research "System for the identification of the symptoms of Capgras syndrome for patients with Alzheimer's disease", a design model based on the values approach proposed by the person-centered model of care is proposed for the Person-centered design, taking into account the dignity and self-realization of the person, the result of the research will be a design product based on the visualization of the information taking into account the considerations proposed by the e-Health and the Internet of Things (IoT).

Keywords: Design; e-Health; usability; user experience; person-centered care.

Introducción

La implementación del *e-Health* en la vida cotidiana de las personas que trabajan y se desenvuelven en el ámbito sanitario, en la de los pacientes y en la de sus familiares ha ido aumentando considerablemente, permitiendo comprobar que nos encontramos inmersos en una evolución

digital y tecnológica importante, mediante esta evolución se ha permitido el desarrollo de nuevas tecnologías, aplicaciones móviles, sistemas de diseño, dispositivos vestibles (*wearable*), entre otros, siendo el principal objetivo de estos la mejora de la calidad de vida y la autorrealización del usuario.

Algunos de los aspectos más importantes para el éxito del diseño de un producto derivado del *e-Health*, son la experiencia de usuario, la usabilidad y el diseño de interfaz, sin embargo, estos aspectos pueden ser considerados y retomados de los principios propuestos por el enfoque y el modelo de atención centrada en la persona, para obtener un mejor apropiamiento y aceptación del producto de diseño por parte del usuario.

En la era digital y tecnológica en la cual no encontramos hoy en día, es necesario trasladar conceptos de un lado a otro, empezar a generar nuevos mapas mentales mediante los cuales sea posible retomar los conocimientos ya pertenecientes hacia una nueva aplicación.

El concepto del *e-Health* y del *Internet of Things*

En lo anterior se menciona que el *e-Health* se encuentra inmerso en la vida cotidiana para la mejora de la calidad de vida de los pacientes. Ciertamente en la publicación titulada la Sociedad de la Información en España 2016 (2016) asevera que “el *e-Health* se refiere como la aplicación de las TIC en el amplio rango de aspectos que afectan el cuidado de la salud, desde el diagnóstico hasta el seguimiento de los pacientes, pasando por la gestión de las organizaciones implicadas en estas actividades.”

En consecuencia el *Internet of Things* corresponde a un término propuesto por Kevin Ashton en el año 2000; En el artículo titulado *Internet of Things in 2020* (2008). “*Internet of Things*” significa semánticamente “una red mundial de objetos interconectados de manera única direccionable, basada en protocolos de comunicación estándar”. Seguidamente Giusto et al (2010), contribuyen que “El *Internet of Things (IoT)* es un nuevo paradigma que está ganando terreno rápidamente en el escenario de las telecomunicaciones inalámbricas modernas. La idea básica de este concepto es la presencia omnipresente a nuestro alrededor de una variedad de cosas y objetos que,

mediante esquemas de direccionamiento únicos, pueden interactuar entre sí y cooperar con sus vecinos para alcanzar objetivos comunes”

A continuación en la figura 1 se muestra el paradigma involucrado en el *Internet of Things* como resultado de la convergencia de diferentes visiones, propuesto por D. Giusto, A. Iera, G. Morabito & L. Atzori (2010).

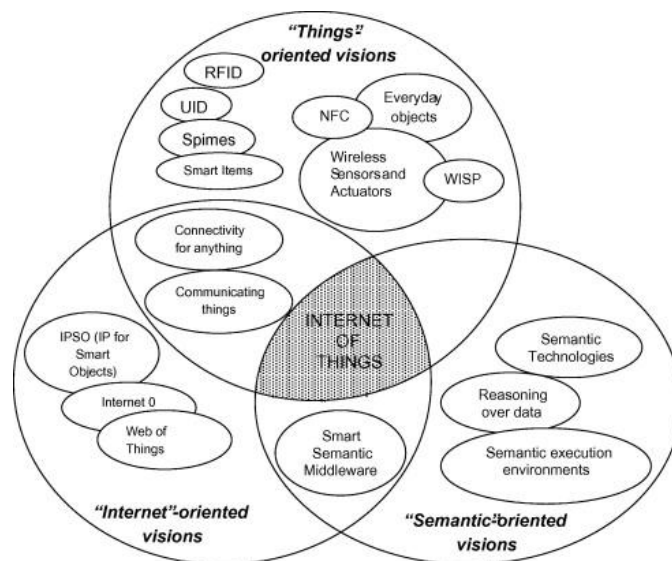


Figura 1. *Internet of Things* paradigm as a result of the convergence of different visions.
D. Giusto, A. Iera, G. Morabito, L. Atzori (2010).

Retomada de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1389128610001568>

¿Qué es la atención centrada en la persona?

En cuanto a la atención centrada en la persona se refiere la terminología y su definición es muy variada, por lo tanto es preciso mencionar que las diferentes aportaciones a este tema son derivadas de un mismo enfoque que corresponde a un mismo conjunto de valores siendo su principal objetivo la dignificación de la persona, como el reconocimiento de toda persona como un ser valioso y autónomo merecedor imprescindible de respeto.

Partiendo de este concepto se originan varias consideraciones y derechos que le permiten obtener un trato y cuidados dignos, es inapelable recalcar que cada persona es diferente y por lo

tanto la manera de vivir de cada uno y la manera que este busca para satisfacer sus necesidades, también es diferente.

Por lo anterior Maslow (1998) propone la teoría de las necesidades en la cual asegura que para llegar a la autorrealización es necesario cubrir ciertas necesidades, lo representa de manera gráfica mediante una pirámide en la que aparecen las siguientes necesidades: fisiológicas, de seguridad, sociales, de reconocimiento o estigma y autosuperación o autorrealización.

Considerando las necesidades primarias las necesidades fisiológicas y las de seguridad siendo estas las más relacionadas con el ámbito sanitario de la persona. Ahora bien, si es contabilizada una necesidad la atención de la salud, existe todo un equipo especializado para apoyar esta necesidad que va desde médicos, enfermeros, cuidadores, fisioterapeutas, traumatólogos, psicólogos, por mencionar algunos, convirtiéndose en su principal objetivo la mejora de la calidad de vida de las personas y contribuir con la autorrealización personal de estas, por lo que con base en esta aseveración es que surge el enfoque y el modelo de la atención centrada en la persona. Para entender mejor el concepto de la atención centrada en la persona a continuación se exponen a continuación algunas definiciones principales:

“Atención que respeta y contempla las preferencias, necesidades y valores de cada paciente y asegura que los valores de éste guían las decisiones clínicas”. (The Institute of Medicine, 2001).

“Atención centrada en la persona significa que se contemplan los valores y preferencia individuales y que, una vez expresados, éstos guían todos los aspectos de la atención sanitaria para el logro de objetivos de salud y vida realistas”. (American Geriatrics Society, 2016).

“La atención integral y centrada en la persona es la que promueve las condiciones necesarias para la consecución de mejoras en todos los ámbitos de la calidad de vida y el bienestar de las personas, partiendo del respeto pleno a su dignidad y derechos, de sus intereses y preferencias y contando con su participación efectiva”. (Rodríguez Rodríguez, 2014).

El origen de la atención centrada a la persona como enfoque suele ser atribuido a Carl Rogers (1997), convirtiéndose la terapia centrada en el cliente como su principal aportación en el ámbito psicoterapéutico, priorizando una terapia positiva, congruente y empática.

En un inicio el autor utilizaba la palabra cliente, en lugar del término tradicional paciente, no obstante, más adelante hizo el cambio por el término persona, siendo este un término que alude más al conjunto de valores al cual se basa la dignificación. A partir de los argumentos anteriores se apropia el término de terapia centrada en la persona porque es únicamente la persona la responsable en tomar las decisiones que esta considere más adecuadas para su propia persona.

En consecuencia Frager & Fadiman (2010) en su libro titulado Teorías de la personalidad mencionan de un texto basado en Carl Rogers (1970) que:

“La terapia representaba un medio para permitir al cliente que recuperara su curso normal de desarrollo, para lo cual insistía más en las emociones que en el intelecto y más en las situaciones vitales inmediatas que en el pasado. Por último, concebía la relación inherente a la terapia como una experiencia de crecimiento”.

Por otro lado retomando lo que la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su informe sobre la salud en el mundo (2008) “Dar prioridad a la persona” menciona que el manejo de los problemas de salud es complicado porque es necesario entender a las personas de manera holística, es decir, sus problemas físicos, sociales y emocionales, además de considerar su pasado, su futuro y muy importante las realidades del mundo en que viven.

En tal sentido podría decirse que la atención centrada en la persona difiere en gran manera de los modelos centrados en la enfermedad, de los modelos centrados en los servicios u organizaciones y de los modelos paternalistas en los cuales se considera que el profesional u organización son exclusivamente aquellos que tienen el poder de la decisión, dejando la participación de usuario inexistente o meramente de manera testimonial.

Un claro ejemplo de una adecuada y acertada aplicación del modelo de la atención centrada en la persona es el modelo Housing, que se menciona en el el documento "Por un envejecimiento Activo en la provincia de Almería" por el Prof. Alberto Castellón (2013); aplicado en el ámbito geriátrico mediante el cual se propone intervenir los espacios físicos de los centros de atención

en los cuales las personas con demencias vivirán y se convertirán por ende en su nuevo hogar, dando importancia a la integración de la persona, a través de la decoración del espacio tomando en cuenta sus gustos personales, considerando su color favorito, objetos propios que le permitan otorgar personalidad a su habitación, privacidad, entre otros, defendiendo la autodeterminación y el respeto a las preferencias de las personas; Logrando de tal manera encajar esta perspectiva con el modelo propuesto por Dawn Brooker (2013) en el que establece que la atención centrada en la persona está compuesta de cuatro áreas principales:

1. Un conjunto de valores que reivindica el valor absoluto de toda vida humana, independientemente de la edad o capacidad cognitiva.
2. Un enfoque individualizado que reconoce la singularidad de la persona.
3. Interpretar el mundo desde la perspectiva del usuario del servicio.
4. Proporcionar un entorno social que satisfaga las necesidades psicológicas.

Apoyando un modo de vida muy parecido al del hogar potenciándolo al abordaje terapéutico desde la realización de las actividades cotidianas y significativas para la persona, haciendo hincapié en la salud integral y en un bienestar en el cual el núcleo básico consista en la atención personalizada.

Aplicación del modelo de atención centrada en la persona en un producto de diseño de *e-Health*

En el proceso de planificación, elaboración y aplicación de un producto de diseño enfocado al *e-Health* es necesario considerar algunas pautas propuestas por el modelo de atención centrado en la persona, aunado a eso hacer uso correcto de la visualización de la información a través de la cual como lo menciona Dürsteler (2002) permita conducir a la acción o a la decisión. Una adecuada aplicación de esto correspondería a priorizar a la persona y no a la enfermedad, por ejemplo cuando se hace referencia a un paciente es necesario llamarlo por su nombre y no reconocerlo por su enfermedad o trastorno que esté padezca. Traduciendo esta recomendación en el ámbito del e-Health se incita el uso de una sesión personalizada en la cual el nombre del usuario se encuentre siempre visible, lo cual le permitirá al usuario apropiarse del producto de diseño,

además es recomendable que el usuario sea capaz de modificar las preferencias, de tal manera que el diseño de interfaz sea lo más afín a su personalidad, lo cual contribuirá directamente en una mejor y más placentera experiencia de usuario.

Aunado a esto se recomienda a hacer uso de avatares que le permitan al usuario reconocer y plasmar emociones, gestos y rasgos de su personalidad, aludiendo a la individualización del ser. El uso de estos se ha visto con mayor frecuencia en el diseño de interfaces para mejorar la comunicación persona-interfaz.

Sin embargo, uno de los pasos necesarios para el adecuado diseño y visualización de la información es reconocer quién es el usuario a quien va dirigido el producto derivado del e-Health, su edad, género, nacionalidad, enfermedad, preferencias, gustos, necesidades, entre otros aspectos a considerar, siendo esta una de las principales características heredadas y adoptadas del modelo de atención centrada en la persona, el hecho de personalizar cada producto de diseño traerá como consecuencia directa en el usuario una mejor y más placentera experiencia de usuario.

Apelando a la idea anterior es necesario mencionar la importancia de la aplicación del diseño centrado en el usuario, el cual es definido por la *Usability Professionals Association (UPA)* como un enfoque de diseño cuyo proceso está dirigido por información sobre las personas que van a hacer uso del producto, siendo Norman quien comenzó a utilizar el término *User Centered System Design* en el conjunto de conferencias presentadas por su equipo, en Boston (Massachusetts, USA) en el año 1983.

Norman (1983) propone 3 fases necesarias a considerar en el proceso de diseño:

- 1- El modelo conceptual: Ofrecido por el diseñador del sistema.
- 2- Interfaz: La imagen que el sistema presenta al usuario.
- 3- El modelo mental: Desarrollado por el usuario a partir de la imagen

DISEÑO CENTRADO EN EL USUARIO

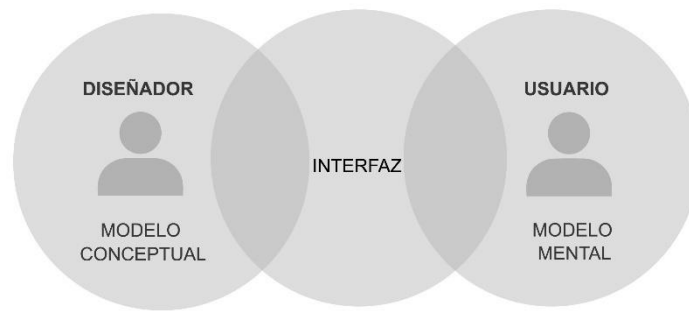


Figura 2. Diseño Centrado en el Usuario. López, M.Y., (2018)

“El diseño centrado en el usuario es un proceso cíclico en el que las decisiones de diseño están dirigidas por el usuario y los objetivos que pretende satisfacer el producto, y donde la usabilidad del diseño es evaluada de forma iterativa y mejorada incrementalmente.” (Hassan & Ortega, 2009)

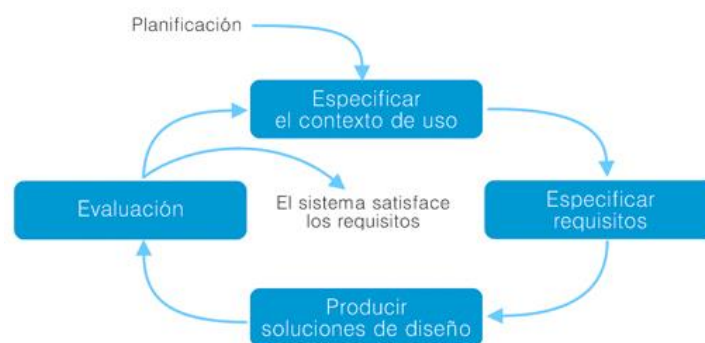


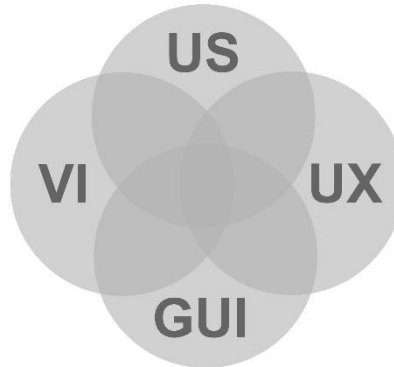
Figura 3. Proceso del Diseño Centrado en el Usuario. Hassan-Montero, Y.; Ortega-Santamaría, S. (2009).

Retomada de: <http://nosolousabilidad.com/manual/3.htm>

Considerando las pautas y recomendaciones anteriormente mencionadas se pretende aplicar el enfoque de valores propuesto por el modelo de la atención centrada en la persona en el proyecto de maestría titulado “Sistema de identificación de cuadros de síndrome de Capgras para pacientes con Alzheimer”. Convirtiéndose en una propuesta de diseño inclusivo, partiendo como núcleo base la dignificación de la persona y el incentivo para lograr su autorrealización.

PRODUCTO DE DISEÑO

MODELO DE ATENCIÓN
CENTRADA EN LA PERSONA



US : Usabilidad
UX: Experiencia de Usuario
GUI: Interfaz Gráfica de Usuario
VI: Visualización de la Información

e-Health + IoT

Figura 4. Modelo propuesto para un producto de diseño. López, M.Y,(2018).

Conclusiones

Por lo tanto, a manera de conclusión se puede decir que el uso del *e-Health* en México como herramienta para mejorar la calidad de vida de las personas es un terreno poco explorado, convirtiéndose un punto de oportunidad y de aportación al campo de diseño y a la visualización de la información, además de contribuir en el ámbito sanitario. Para obtener un mayor éxito del producto de investigación se debe tomar en cuenta las consideraciones propuestas por la atención centrada en la persona y el diseño centrado en el usuario, mismos que permitirán contribuir en la autorrealización de la persona y en la dignificación de la misma, implicando un cambio paradigma en su tratamiento.

Agradecimientos

Al Área de Investigación de Nuevas Tecnologías, perteneciente al Departamento de Procesos y Técnicas de Realización de la División de Ciencias y Artes para el Diseño de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco.

Referencias

- Bergel, S. (2015). Derechos y actos personalísimos: la inclusión de los temas bioéticos. En Bergel, S.; Flah, L.; Herrera, M.; LAMM, E.; Wierzba, S. Bioética en el Código Civil y Comercial. Buenos Aires: La Ley.
- Brooker, D. (2013). Atención centrada en la persona con demencia: mejorando los recursos. Barcelona: Octaedro.
- Carretero, M. P., Oyarzun, D., Aizpurua, I., & Ortiz, A. (2004). Animación Facial y Corporal de Avatares 3D a partir de la edición e interpretación de lenguajes de marcas. In Congreso Español de Informática Gráfica CEIG (pp. 139-150).
- Castellón, A. (2013). Por un envejecimiento Activo en la provincia de Almería. España: Sociosanitaria, U.P. Diputación provincial de Almería.
- D. Giusto, A. Iera, G. Morabito, L. Atzori (Eds.), (2010). The Internet of Things, Springer
- Dürsteler, J. C. (2002). Visualización de información. Gestion.
- Fadiman, J. & Frager, R. (2010). Teorías de la personalidad. México: Alfaomega.
- Fundación Telefónica. (2016) La Sociedad de la Información en España 2016. España, Barcelona: Ariel S.A.
- Hassan-Montero, Y.; Ortega-Santamaría, S. (2009). Informe APEI sobre Usabilidad. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información, 2009, 73pp. ISBN: 978-84-692-3782-3.
- INFSO D.4 Networked Enterprise & RFID INFSO G.2 Micro & Nanosystems, in: Co-operation with the Working Group RFID of the ETP EPOSS, Internet of Things in 2020, Roadmap for the Future, Version 1.1, 27 May 2008.
- Lamm, E. (2017) La dignidad humana, Argentina: Ministerio de Salud. Recabado el 19/06/2018 de <http://www.salud.gob.ar/dels/entradas/la-dignidad-humana>
- Maslow, A. (1998). Teoría de las Necesidades. Interamericana. Barcelona.
- Norman, D. (1983): Design principles for Human-Computer Interfaces. En Proceedings of the SIGCHI conference on Human Factors in Computing Systems (1983), p.1-10, 12-15 de diciembre, Boston, Massachusetts, EE. UU.

- Rodríguez Rodríguez, P., y Vila i Mancebo, A. (coords.). (2014). Modelo de atención integral y centrada en la persona: teoría y práctica en ámbitos del envejecimiento y la discapacidad. Madrid: Trencos.
- Rogers, C. R. (1970). Carl Rogers on encounter groups. Nueva York: Harper & Row.
- Rogers, C. R. (1997). Psicoterapia centrada en el cliente. Biblioteca de psicología, psiquiatría y psicoterapia, vol 28. Barcelona: Paidós.
- Rogers, C. R. (2004). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós
- Villa-Miravent, J., Villar, F., Celdrán, M., & Fernández, E., (2012) El modelo de la atención centrada en la persona: análisis descriptivo de una muestra de personas mayores con demencia en centros residenciales. España: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport

Paragens de autocarro inclusivas. Exemplos internacionais

Manuela Pires Rosa – Universidade do Algarve, Instituto Superior de Engenharia, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações, Portugal. mmrosa@ualg.pt

Resumo:

O Projeto de IC&DT "Acessibilidade para Todos no Turismo" focaliza-se em interfaces modais projetadas de acordo com os conceitos de "Design Universal" e de "Age Sensitive Design". Tem como objetivo principal desenvolver um estudo piloto de uma paragem de autocarros acessível, inteligente e sustentável, a localizar no Aeroporto Internacional de Faro. Com esta comunicação pretendem-se listar parâmetros técnicos associados a paragens de autocarro acessíveis para todos e, portanto, inclusivas, que estão a ser considerados internacionalmente. Procede-se a uma pesquisa bibliográfica e à observação direta de paragens de autocarro visitadas em França, Espanha e Reino Unido. Os resultados indicam que a acessibilidade inclusiva nas paragens de autocarro considera aspetos urbanísticos, materiais específicos, informação e comunicação para todos e mobiliário urbano adaptado.

Palavras-chave: paragens de autocarro; acessibilidade; equidade; inclusão

Abstract:

The research project "Accessibility for All in Tourism" focuses on modal interfaces designed according to the concepts of "Universal Design" and "Age Sensitive Design". Its main objective is to develop a pilot study of an accessible, smart and sustainable bus stop to be located at Faro International Airport. The aim of this communication is to list technical parameters associated with bus stops, accessible for all and therefore inclusive, which are being considered internationally. A bibliographic search and a direct observation of bus stops visited in France, Spain and the United Kingdom was carried out. The results indicate that inclusive accessibility in bus stops considers urban aspects, specific materials, information and communication for all and adapted urban furniture.

Keywords: bus stops; accessibility; equity; inclusion

Capítulo 1 Introdução

O Projeto de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico (IC&DT) "Acessibilidade para Todos no Turismo" focaliza-se em interfaces modais projetadas de acordo com os conceitos de "Design Universal" e de "Age Sensitive Design". Tem como objetivo principal desenvolver um

estudo piloto de uma paragem de autocarros acessível, inteligente e sustentável, a localizar no Aeroporto de Faro.

O Turismo Acessível atende ao desenvolvimento de atividades turísticas por todas as pessoas, pelo que considera as necessidades das que têm mobilidade reduzida, como é o caso dos idosos e das pessoas com deficiência e/ou incapacidade. Observando os sistemas de transportes, tal requer um acesso adequado ao interior do veículo e saída deste. No entanto, em todo o mundo, os sistemas tradicionais de transportes públicos urbanos são, geralmente, concebidos para uma população saudável e raramente têm em conta as necessidades das pessoas com deficiência (Zhou et al., 2012).

Também o ambiente físico associado a paragens de autocarro tem um conjunto de barreiras físicas que dificultam a sua usabilidade. Assim sendo, os princípios do Design Universal devem incorporar-se no desenho urbano das paragens de autocarro. Estes princípios consideram a diversidade humana ao atenderem às necessidades específicas das pessoas com mobilidade reduzida, como é o caso dos idosos e das pessoas com deficiência/incapacidade sensorial, intelectual e/ou física. Os idosos tendem a ter movimentos limitados em consequência da idade, dificuldades auditivas e visuais e outras de âmbito mental. Em consequência há necessidade de se ter uma atenção especial às necessidades dos idosos aquando da requalificação de ambientes urbanos, arquitectónicos e de sistemas de transportes, devendo-se integrar a abordagem “Age Sensitive Design”.

Com esta comunicação pretendem-se apresentar parâmetros técnicos associados a paragens de autocarro (interfaces modais peão/autocarro) acessíveis para todos e, portanto, inclusivas, que estão a ser considerados internacionalmente.

Procede-se a uma pesquisa bibliográfica, recorrendo-se, sobretudo, a documentos legislativos e/ou institucionais, e à observação direta de paragens de autocarro visitadas em França (dezembro de 2013), Espanha (abril de 2017) e Reino Unido (junho de 2017).

Capítulo 2 A emergência da mobilidade inclusiva

A temática da mobilidade inclusiva tem vindo a ser discutida há décadas num contexto institucional. De acordo com Gallez e Motte-Baumvol (2017) o conceito de “mobilidade inclusiva” surge inicialmente na França e depois no Reino Unido, associados ao problema da exclusão social. Na França, a questão do “direito ao transporte” foi colocada na Lei das diretrizes de transporte terrestre de 1982 (Loi d’orientation sur les transports intérieurs). O reconhecimento da ligação entre exclusão social e mobilidade veio no Reino Unido, em 1998, com o Livro Branco sobre os transportes, intitulado “A new deal for transport: better for everyone”. A prioridade foi promover a implementação de uma política integrada de transportes de forma que contribuisse para uma política mais justa e inclusiva.

A Organização das Nações Unidas emitiu a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência em dezembro de 1975, tendo-se desencadeado dinâmicas em todos os sectores públicos.

As conferências internacionais sobre mobilidade e transporte de pessoas idosas e pessoas com deficiência (International Conference on Mobility and Transport for Elderly and Disabled People) desenvolvidas desde 1978, por instituições americanas, constituíram uma referência padrão para investigadores, planeadores e operadores de transportes.

Na União Europeia, a temática da inclusão social tem vindo a ser progressivamente integrada nas políticas de transportes por influência do trabalho desenvolvido pelas diversas instituições europeias. A 2 de Dezembro de 1992, a Comissão Europeia adotou a Comunicação “Futura Evolução da Política Comum de Transportes”, onde apresentou uma abordagem inovadora da Política Comum de Transportes ao considerar os objetivos de proteção do ambiente e de reforço da coesão económica e social, visando a construção de um quadro comunitário que garantisse uma mobilidade sustentável. Na linha de ação referente à proteção social fazia referência à melhoria do transporte para as pessoas com mobilidade reduzida e, portanto, a melhoria das condições de acessibilidade para todos na componente dos transportes.

Neste âmbito, em 2001, foi aprovada a Diretiva Europeia 2001/85/CE relativa a disposições especiais aplicáveis aos veículos destinados ao transporte de passageiros com mais de oito lugares

sentados além do condutor que visava melhorar as condições de acessibilidade dos autocarros urbanos da União Europeia, permitindo o acesso das pessoas com mobilidade reduzida.

Esta diretiva teve como suporte as recomendações do relatório COST 322 (1995). De acordo com este, consegue-se um fácil acesso para todos os usuários através de um autocarro de piso rebaixado. Ocorre somente um simples degrau no embarque de cerca 32 cm desde o pavimento da faixa de rodagem. Se existir um mecanismo de kneeling reduz o desnível para somente 25 cm. Neste caso, considerando a paragem de autocarro, é possível sobre-elevar o lancil de 16 a 18 cm e conseguir sensivelmente o mesmo nível de acesso. Esta situação associada a uma rampa no veículo faz com que uma pessoa em cadeira de rodas possa facilmente embarcar sem ajuda acrescida.

Em 2011, é publicado o Regulamento n.º 181/2011 do Parlamento Europeu e do Conselho respeitante aos direitos dos passageiros no transporte de autocarro, incluindo os passageiros com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque no dia 13 de Dezembro de 2006, adotou o modelo social/ecológico do funcionamento humano, assumindo que a incapacidade está intrinsecamente relacionada com a interação entre as características das pessoas e as barreiras comportamentais e/ou ambientais que existem na sociedade e que interferem na sua inclusão e participação.

Esta ênfase nos fatores ambientais determina que o meio edificado, os sistemas de transporte e de comunicação e os serviços têm de ser concebidos considerando o conceito de “equidade social” que está associado a valores de justiça e solidariedade, à igualdade de oportunidades no acesso a bens, serviços e informação e a formas alternativas de comunicação. Este conceito aplica-se à atividade de transporte e deve ser considerado em toda a cadeia do sistema de transportes.

Em consenso com o referido, a Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020 apresenta o conceito de “acessibilidade” que significa que as pessoas com deficiência têm acesso, em condi-

ções de igualdade com os demais cidadãos, ao ambiente físico, aos transportes, aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação e a outras instalações e serviços.

Um serviço de autocarro totalmente acessível é um elemento essencial na garantia de uma sociedade plenamente inclusiva (Transport for London, 2006).

As paragens de autocarro acessíveis são um elo vital numa mobilidade inclusiva pelo que têm de ser concebidas para atender às necessidades específicas das pessoas com incapacidade sensorial, intelectual ou física.

Capítulo 3 Exemplos internacionais de paragens de autocarros inclusivas

3.1 França

A legislação sobre a acessibilidade de estradas e espaços públicos, por parte das pessoas com mobilidade reduzida, baseia-se nos decretos 2006-1657 e 2006-1658, assentes na aplicação do artigo 45 do decreto de 11 de fevereiro de 2005 (Arrêté du 11 février 2005), e no decreto de 15 de janeiro de 2007 (Arrêté du 15 janvier 2007).

Qualquer criação ou remodelação de paragens de veículos de transporte coletivo deve ser desenvolvida de acordo com um plano diretor de acessibilidade previsto no parágrafo terceiro do ponto I do artigo 45 da Lei de 11 de fevereiro de 2005, para facilitar o acesso de pessoas com deficiência a esses veículos e possibilitar o seu embarque.

O design das paragens deve possibilitar a aproximação de veículos de transporte coletivo ao cais ou passeio ao longo de todo o seu comprimento. O acesso pedonal não deve ser impedido com a instalação de mobiliário urbano.

O decreto de 15 de janeiro de 2007 implementa o Decreto n.º 2006-1658, de 21 de dezembro de 2006, relativo aos requisitos técnicos para a acessibilidade de arruamentos e espaços públicos. O ponto 12 do Artigo n.º 1 fornece informações específicas sobre paragens de veículos de transportes coletivos.

A plataforma de espera encontra-se a uma altura adaptada ao material circulante que circula na linha. Pelo menos um caminho de acesso à área de espera, para os viajantes, tem de ser completamente livre de obstáculos no passeio.

Entre o abrigo e o bordo da paragem, deve existir uma largura mínima de 0,90 m, livre de obstáculos. Entre o edificado e o abrigo deve existir uma largura mínima de, pelo menos, 1,40 m. Se o abrigo estiver encostado ao edificado, deve garantir-se na sua frente uma largura mínima de 1,40 m. Na plataforma de espera, deve existir uma área de rotação de 1,50 m de diâmetro para permitir a manobra de uma pessoa em cadeira de rodas que utiliza o dispositivo de auxílio de embarque ou desembarque que existe no veículo.

As linhas de transporte e o seu destino devem ser indicadas em cada paragem servida por elas.

O nome, letra ou número identificando a linha aparecem em caracteres com, pelo menos, 12 cm de altura e com cor contrastante em relação ao fundo. O nome da paragem pode ser lido perpendicularmente ao eixo da faixa de rodagem. Deve começar com uma letra maiúscula seguida de letras minúsculas e caracteres de pelo menos 8 cm de altura contrastados com o fundo.

No caso de uma paragem ser elevada a uma altura de mais de 26 cm acima do pavimento da faixa de rodagem, deve ser aplicada uma faixa tátil de alerta ao longo de toda a extensão da paragem.

Estas características foram observadas numa visita de estudo a Nice que decorreu entre 4 a 6 de novembro de 2013, no âmbito do Projeto MER - Marketing and Governing Innovative Industrial Areas. Os processos de regeneração urbana assumiram interfaces modais que atendem às necessidades específicas de pessoas com mobilidade reduzida.

As paragens de autocarro sobre-elevadas, detentoras de lancis específicos, permitem uma aproximação dos veículos, o mais próximo possível da plataforma de espera, ao longo de toda a sua extensão, minimizando a distância horizontal e vertical a vencer no acesso ao interior do veículo, no embarque (Figura 1). São visíveis as marcações cromáticas e/ou táteis que indicam a zona das portas dos veículos quando parados na paragem.

A plataforma sobre-elevada facilita o acesso de todas as pessoas e minimiza os tempos de espera associados ao embarque e desembarque. A sua altura é dimensionada em função da dimensão e da inclinação da rampa que permite o (des)embarque das pessoas utilizadoras de cadeiras de rodas. A inclinação da rampa não deve exceder os 10% (STIF, 2011).

Para facilitar a aproximação do autocarro à paragem, sem danificar o material circulante, os lan- cis devem ter um bordo arredondado dito “de Kassel” e uma altura de 18 cm (STIF, 2011).



Figura 1. Paragens de autocarros inclusivas em Nice

3.2 Espanha

Em Espanha, o Real Decreto 1544/2007, de 23 de novembro, regulamenta as condições básicas de acessibilidade e não-discriminação para o acesso e uso de meios de transporte para pessoas com deficiência.

No seu artigo 6 especifica que as paragens existentes dos serviços de transporte urbano e sub-urbano de autocarro se devem adaptar a disposições das condições básicas de acessibilidade definidas no anexo V. Neste, encontra-se informação específica sobre o ambiente físico da paragem (pavimentos táteis, espaço livre de obstáculos), características do abrigo e dos bancos e detalhes sobre a comunicação aos utentes das linhas de autocarros que passam na paragem.

A presença das paragens é sinalizada, no passeio, por meio da colocação de uma faixa tátil, de deteção tato-visual, com 120 cm de largura e com grande contraste cromático em relação às áreas adjacentes do pavimento. Esta faixa será executada transversalmente à marcha, ao longo de toda a largura do passeio, da fachada do edifício, área ajardinada ou parte mais externa do

percurso dos pedestres, até ao lancil (equivalente no português do Brasil: meio-fio). Na Figura 2 encontram-se exemplos localizados em Barcelona.



Figura 2. Pavimentos táteis direcionais em paragens de autocarros em Barcelona
Os caracteres de identificação da linha de autocarros têm uma altura mínima de 14 centímetros e contrastam com a superfície na qual se registam.

Os postaletes terão informações sobre identificação e denominação da linha no sistema Braille.

Ao lado do lancil da paragem, instala-se uma faixa tato-visual de tom e cor amarelo vivo e largura mínima de 40 centímetros.

A plataforma de espera deve ser protegida com elementos rígidos e estáveis que impeçam a invasão de veículos que dificultem, indevidamente, a aproximação do autocarro necessária para que a rampa motorizada atinja o ponto de embarque correto.

Em relação ao abrigo, a sua configuração deve permitir tanto o acesso lateral como da sua parte central, com largura livre mínima de 90 centímetros. O seu espaço interior admite a inscrição de dois cilindros concêntricos sobrepostos, livres de obstáculos, o inferior, desde o solo até uma altura de 25 centímetros com um diâmetro de 150 centímetros e o superior, até uma altura de 210 centímetros medidos a partir do solo, com um diâmetro de 135 centímetros.

Se algum dos painéis verticais for transparente ou translúcido, deve ter duas bandas horizontais entre 5 a 10 centímetros de largura, cores vivas e contrastantes que atravessam toda extensão do painel, a primeira das bandas a uma altura entre 70 e 80 centímetros e a segunda entre 140 e 170 centímetros, medido a partir do solo.

A informação correspondente à identificação e denominação e ao esquema das rotas das linhas tem a sua transcrição em sistema Braille. Quando os usuários são informados, num ecrã, da situação dos autocarros das linhas que passam na paragem, procurar-se-á complementar o dispositivo com informação sonora simultânea, a pedido de um cego, sendo acessível com um comando semelhante àquele utilizado para acionamento dos semáforos, ou um sistema alternativo.

Deve haver, pelo menos, um suporte isquiático e um assento. Os assentos agrupados ou individuais têm braços, pelo menos no seu lado exterior, e a altura do assento é de 45 ± 2 cm.

Nesta legislação assume-se como imprescindível dotar o veículo de rampa motorizada ou elevador e sistema de inclinação (kneeling) para facilitar o acesso a pessoas com mobilidade reduzida. Não faz referência a paragens de autocarro com plataformas elevadas, mas especifica que a altura desde o passeio ao piso do autocarro, pelo menos em uma das portas de serviço, deve ser inferior a 0,25 m.

Na visita realizada a Espanha verificou-se que algumas cidades já têm internet nas paragens de autocarro disponibilizando códigos QR (Quick Response) e tecnologia NFC (Near Field Communication) para acesso à informação.

3.3 Reino Unido

No Reino Unido, na sequência da lei para a não-discriminação da deficiência (Disability Discrimination Act) de 1995, e da lei da igualdade (Equality Act) de 2010, tem-se vindo a assumir uma política de transporte integrada que engloba meios de transporte público acessíveis, infraestruturas de transporte público e ambiente de pedestres sem barreiras.

Os autocarros de piso rebaixado melhoram o acesso para pessoas com deficiência, mas o benefício total só será alcançado se as paragens de autocarro também forem projetadas para atender às suas necessidades.

O Departamento dos Transportes desenvolveu recomendações (Department for Transport, 2002) para a conceção de paragens de autocarros, dando detalhes sobre o design dos abrigos, assentos, painéis de informação.

Considera-se que as paragens de autocarro devem estar integradas em passeios com uma largura mínima de 3 m. Uma plataforma de embarque elevada ajuda os passageiros a ter acesso ao veículo e pode permitir que alguns usuários de cadeira de rodas embarquem, diretamente, sem usar uma rampa.

Uma extensão adicional da plataforma projeta-se para a faixa de rodagem, para que o autocarro evite veículos estacionados, devendo ter uma largura de aproximadamente 1,80 m.

Assumem-se alturas padrão de lancil que variam entre 12,5 cm e 14 cm. Acima destes valores, recomenda-se a utilização de lancis específicos para paragem de autocarros (por exemplo, Marshalls, Charcon, Lafarge Redland), que podem garantir alturas até 22 cm.

Nas áreas de embarque elevadas, as rampas de transição entre o passeio e a plataforma devem ter uma inclinação aceitável (5 % de preferência, 8 % no máximo).

As superfícies de alerta táteis não devem ser usadas em plataformas de espera elevadas.

Para chamar a atenção para instalações, como paragens de autocarro, pode-se recorrer a uma superfície de informação, que não tem relevo, mas é feita de um material que é, ligeiramente, mais macio do que os materiais de pavimentação convencionais, por exemplo borracha de neoprene ou composto elastomérico similar. Este novo material deve contrastar em cor e textura com a área circundante.

Os abrigos devem ser garantidos onde houver espaço. Do ponto de vista dos passageiros com deficiência, particularmente os usuários de cadeiras de rodas, a melhor localização para um abrigo é em frente ao ponto de embarque. Devido a restrições de espaço, isso pode não ser possí-

vel e uma alternativa é colocar o abrigo a jusante, a uma distância de 2 m da área de embarque. Por razões de segurança pessoal, o abrigo deve ser feito principalmente de material transparente e ser bem iluminado à noite, embora o uso de outros materiais possa ser mais apropriado em áreas rurais. Quando painéis de vidro ou transparentes são usados, devem ter uma faixa com cor contrastante de, pelo menos, 15 cm de largura a uma altura de 1,4 m a 1,6 m do solo. Uma segunda banda inferior pode ser colocada de 0,90 m a 1 m acima do nível do solo.

No abrigo devem-se fornecer assentos sempre que possível para repousar a uma altura de cerca de 58 cm. Poderão ter a forma de banco (bench) ou de barras horizontais (horizontal rails).

Qualquer assento deve ser pintado numa cor contrastante e, se não for coberto, deve ser projetado de modo a que a água da chuva não se acumule nele. Num abrigo, para além dos assentos, deve ser garantido espaço livre suficiente para um passageiro em cadeira de rodas.

Deve haver espaço suficiente na parte traseira do abrigo, ou na frente dele (se o abrigo tiver que ser colocado na fachada de um edifício) para permitir fácil movimentação dos pedestres. Em áreas recém-construídas, deve haver uma área livre de obstáculos de pelo menos 2 m, preferencialmente 3 m. No entanto, reconhece-se que em muitas paragens existentes não é possível atingir estes padrões. Onde há restrições físicas, uma largura de passeio de 1,5 m é aceitável, com um mínimo absoluto de 1 m numa distância limitada (por exemplo, aquela ocupada pelo abrigo desde que não tenha mais de 6 metros de comprimento).

A regulamentação de acessibilidade para veículos de serviço público (Public Service Vehicles Accessibility Regulations), publicada em 2000, estabelece que o ângulo máximo aceitável de uma rampa de embarque de autocarro deve ser de 7 ° (inclinação de 12 %) de uma altura do piso do autocarro de 25 cm até uma altura de referência de 12,5 cm. Isso significa um comprimento de rampa mínimo de 1 m.

Na paragem, para permitir espaço de manobra adequado para um usuário de cadeira de rodas, a área de embarque desobstruída, na qual a rampa é abaixada, deve ser de 2 m por 2 m. Se existe um abrigo, parte desta área de embarque pode ser integrada na área abrigada. Este

layout, com um abrigo com 1,4 m de profundidade, requer uma largura total de passeio de, idealmente, 4,7 m, e um mínimo absoluto de 3,7 m.

Se o abrigo for colocado a jusante da área de embarque de ônibus, com o seu lado fechado para a faixa de rodagem, a largura total do passeio necessária pode ser reduzida para 4 m, mínimo absoluto de 3 m.

Na plataforma de espera deve fornecer-se uma linha amarela de 10 cm, afastada em 45 cm do lancil, para fornecer orientação aos motoristas de autocarro e indicar aos passageiros que eles devem ficar longe da borda da plataforma.

Na Figura 3 apresenta-se uma paragem de autocarros acessível, localizada em Bristol. A paragem de autocarros é sobreelevada, o pavimento tem faixas com diferenciação cromática, o abrigo é amplo e tem bancos individuais com braços e encosto.



Figura 3. Paragem de autocarro inclusiva em Bristol

Na visita realizada ao Reino Unido verificou-se que algumas cidades já têm internet nas paragens de autocarro disponibilizando códigos QR (Quick Response) e tecnologia NFC (Near Field Communication) para acesso à informação.

Os postes de informação das paragens de autocarro devem permanecer visíveis ao tráfego rodoviário, pedestres e outros obstáculos próximos. Os números de linhas de autocarros na bandeira devem ter, pelo menos, 5 cm de altura. A distância entre um poste e o lancil deve ser de 60 cm (mínimo de 50 cm). Faixas coloridas devem ser aplicadas no poste para aumentar a visibilidade.

Dentro do abrigo os painéis de horários e informações devem estar localizados entre 90 cm e 180 cm de altura. As informações que são de particular relevância para os usuários de cadeiras de rodas devem ser colocadas na parte inferior da tela e quaisquer informações importantes não devem estar a mais de 170 cm acima do solo.

Se a iluminação da rua circundante não for adequada, deve ser fornecida iluminação adicional na própria paragem. As informações fornecidas devem incluir detalhes mínimos da (s) rota (s), destino (s) e horários de partida. Horários completos e diagramas de rota são úteis para passageiros não familiarizados com o (s) serviço (s) e são essenciais para rotas mais longas ou serviços menos regulares.

Painéis com informações em tempo real sobre o tempo de espera para a chegada dos autocarros nas paragens são úteis para todos os passageiros, mas especialmente para pessoas surdas. A tela destes painéis deve ser protegida contra luz solar direta. Por vezes, existem sistemas de informação ativados por voz que ajudarão as pessoas com deficiência visual ou dificuldades de aprendizagem.

Capítulo 4 Discussão

A revisão de literatura normativa internacional permitiu constatar que o design de paragens de autocarro considera vários atributos, nomeadamente: a) urbanísticos; b) pavimentação; c) informação e comunicação; d) mobiliário urbano (Tabela 1).

Com esta síntese consegue-se encontrar as características ideais de uma paragem de autocarros inclusiva.

Tabela. 1. Síntese de atributos normativos das paragens de autocarro inclusivas

Atributos das paragens de autocarro		França (Decreto n.º 2006-1658, de 21 de dezembro de 2006)	Espanha (Real Decre- to 1544/2007, de 23 de novembro)	Reino Unido (Department for Trans- port, 2002)
Urbanísticos	Rota pedestre acessível	+	+	+
	Largura adequada do passeio onde se localiza o abrigo	+	+	+
	Plataforma de espera tem área para facilitar manobra em cadeira de rodas	+		+
	Paragem sobreelevada	+		+
	Plataforma adicional sobre a faixa de rodagem para evitar estacionamento abusivo			+
	Inclinação da rampa de acesso ao veículo	10 %		5 a 8 %
Pavimentação	Faixa tátil de alerta paralela ao lancil	+		
	Faixa tátil direcional transversal ao passeio e com diferenciação cromática		+	
	Faixa com diferenciação cromática paralela ao lancil		+	+
	Borracha de neoprene ou composto elastomérico com diferenciação cromática			+
Informação e comunicação	Tamanho de letras	+	+	+
	Letras com cor contrastante	+	+	
	Braille		+	
	Sonora		+	+
Mobiliário urbano	Design do abrigo		+	+
	Interior do abrigo tem área para facilitar manobra em cadeira de rodas		+	+
	Bancos adequados no abrigo		+	+
	Iluminação			+

Fonte: elaboração própria

As paragens de autocarro devem ser integradas numa rede de percursos pedestres acessíveis, livres de obstáculos, que proporcionem o acesso seguro e confortável das pessoas com mobilidade reduzida. Assim sendo, os passeios e percursos têm um espaço livre de obstáculos, têm pavimento antiderrapante e superfície regular (lisa), estão iluminados, o que potencia a segurança à noite. As travessias pedonais são seguras e bem localizadas, têm rampas de acesso aos passeios, com pequena inclinação, e detentoras de pavimentos táteis, com cor diferenciada do passeio. Os passeios envolventes ao abrigo das paragens de autocarro têm espaço para manobra

de uma cadeira de rodas. As paragens de autocarro não têm obstáculos (por exemplo: vegetação, veículos estacionados), são bem visíveis, e estão bem iluminadas no exterior.

Em relação aos meios de transporte, há autocarros de piso rebaixado e dispõem de rampas ou outro dispositivo elevatório.

No embarque, a altura da plataforma de espera deve estar próxima da porta do autocarro (existe uma distância horizontal pequena) e estar quase ao mesmo nível do piso do autocarro (existe uma distância vertical pequena). A altura da plataforma de espera é maior do que a do passeio pois é sobreelevada. Na zona do embarque pode haver pavimento tátil ou com cor diferenciada da plataforma de espera (este aspecto é diferenciado nos países em análise). Próximo ao lancil, pode haver uma faixa tátil de alerta (paralela ao lancil). Na plataforma deve haver espaço para manobra de uma cadeira de rodas e o piso deve ser antiderrapante e a superfície regular (lisa).

Os abrigos estão bem iluminados no interior, deve ter espaço para manobra de uma cadeira de rodas, e bancos para descanso com uma altura adequada e braços e encostos.

Em termos de informação e comunicação, nos abrigos a informação sobre horários deve ser facilmente lida, ter informação em Braille, ter códigos QR (Quick Response) e há tecnologia NFC (Near Field Communication). A paragem deve ter postalete e tem, idealmente, painel com os tempos reais de espera dos autocarros, cuja tela deve ser protegida contra luz solar direta.

No âmbito do presente Projeto ACCES4ALL, o conhecimento destes parâmetros permitiu a construção de inquéritos à perceção dos turistas idosos sobre o ambiente físico e comunicacional associado a paragens de autocarro. Pretende-se compreender as suas perceções e as suas necessidades específicas. Assim, foi iniciado um processo de Age Sensitive Design que está sendo apreendido pelos estudantes de Engenharia Civil, Tecnologias de Informação e Comunicação, Turismo e Design de Comunicação da Universidade do Algarve. Posteriormente, serão projetadas, construídas e monitorizadas infraestruturas pedonais turísticas que atendem às necessidades específicas dos idosos.

Capítulo 5 Conclusões

A implementação de uma política de “Mobilidade Inclusiva” requer um planeamento integrado da acessibilidade em que se considere as necessidades das pessoas com deficiência nos veículos, nas paragens de autocarro e no ambiente físico envolvente.

A requalificação das paragens de autocarro e áreas adjacentes é um elemento-chave para garantir que os benefícios do investimento em autocarros de piso rebaixado sejam totalmente alcançados.

Os resultados do presente estudo indicam que a conceção de paragens de autocarro vai para além da abordagem do Design Universal, requer também soluções técnicas que atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência e/ou incapacidade, entrando-se no domínio do Design Inclusivo. É o caso do dimensionamento da rampa de acesso ao veículo que deve ter uma inclinação suave para garantir autonomia aos usuários.

O design das paragens de autocarro considera vários aspetos, nomeadamente: a) aspetos urbanísticos – garantem espaço livre de obstáculos na envolvente dos abrigos, no acesso ao interior dos abrigos, e no interior dos abrigos, a plataforma de espera deve ter uma altura adequada (em relação ao pavimento da faixa de rodagem) para acesso fácil ao veículo por parte de todas as pessoas, incluindo as que andam em cadeira de rodas; b) pavimentos táteis e com cor contrastante, para serem perceptíveis por parte dos cegos e amblíopes; c) informação e comunicação acessível para todos; d) mobiliário urbano adaptado, como é o caso dos bancos.

As visitas de estudo aumentaram a perceção de que existem paragens de autocarros acessíveis com serviços de informação fornecida aos passageiros através de códigos QR (Quick Response) e tecnologia NFC (Near Field Communication) o que pode potenciar a inclusão social por parte dos cegos e amblíopes e dos surdos.

No desenho urbano das interfaces modais peão/autocarro, é importante ter-se em conta a diversidade humana e considerar as necessidades específicas das pessoas com incapacidade sensorial, intelectual ou física, de modo a promover a equidade e a inclusão social.

Agradecimentos

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pelo Feder, Programas Operacionais CRESC Algarve 2020 e Norte 2020, no âmbito do projeto ACCES4ALL – Acessibilidade para Todos no Turismo (SAICT-POL/23700/2016). Aos meus alunos da unidade curricular de Estradas e Arruamentos da Licenciatura em Engenharia Civil do Instituto Superior de Engenharia da Universidade do Algarve que contribuíram, ativamente, para o debate do tema. Ao Programa MED e à Universidade do Algarve – CRIA que no âmbito do Projeto MER - Marketing and Governing Innovative Industrial Areas, financiaram a visita de estudo a Nice, em 2013.

Referências bibliográficas

- Arrêté du 15 janvier (2007) Prescriptions techniques pour l'accessibilité de la voirie et des espaces publics. Ministère des Transports, de l'Équipement, du Tourisme et de la Mer, France, Journal Officiel de la République Française.
- COST 322 (1995) Low Floor Buses COST 322, Report EUR 16707 EN, Directorate-General for Transport, European Commission, Luxembourg.
- Department for Transport (2002) Inclusive Mobility - A Guide to Best Practice on Access to Pedestrian and Transport Infrastructure. UK. Acesso em 30 de abril de 2018.
<https://www.gov.uk/government/publications/inclusive-mobility>
- Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras, COM (2010) 636.
- Gallez, C. & Motte-Baumvol, B. (2017) Inclusive Mobility or Inclusive Accessibility? A European Perspective. Cuadernos Europeos de Deusto, 2017, Governing Mobility in Europe: Interdisciplinary Perspectives, 79-104.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, France, Journal Officiel de la République Française.
- Real Decreto 1544/2007 de 23 de noviembre, condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación para el acceso y utilización de los modos de transporte para personas con discapacidad. «BOE» núm. 290, de 4 de diciembre de 2007, páginas 49948 a 49975 (28 págs.), Ministerio de la Presidencia, España.
- STIF (2011) Aménagement Points d'arrêt: cahier de référence, Syndicat des transports d'Île-de-France.

- Transport for London (2006) Accessible bus stop design guidance, London, Mayor of London.
- Zhou, H., Hou, K., Zuo, D. & Li, J. (2012) Intelligent Urban Public Transportation for Accessibility Dedicated to People with Disabilities, *Sensors* 2012, 12, 10678-10692.

A metodologia de análise de redes sociais na descodificação de interações sociais virtuais

Joaquim Fialho – Cics.Nova, Portugal. jfialho@uevora.pt

Ana Paula Cordeiro – Universidade Aberta, Portugal. Ana.cordeiro@uab.pt

Resumo:

Este trabalho de investigação teve como desafio a identificação e caracterização da natureza da comunicação e da interação de grupos de emigrantes portugueses, através da rede social virtual Facebook. Tendo como metodologia central a análise de redes sociais, aplicada na investigação sociológica, o objeto de estudo da presente investigação foi a comunicação e interação virtual de grupos de emigrantes portugueses na rede social Facebook.

Para a atingir os objetivos propostos, seguimos, ainda que adaptado, o modelo de Knoke & Kuklinski (1982). Para o trabalho de campo, realizado entre abril e maio de 2018, foi utilizada a observação não participante para registo de interações e, posteriormente, recorremos à análise de conteúdo categorial temática para a construção das grelhas de observação e à construção de matrizes para mapeamento das interações da rede. As interações da rede foram estudadas através do Ucinet/Netdraw.

Palavras-chave: redes sociais; redes sociais virtuais; emigração e usos da rede.

Abstract:

This research had as a challenge the identification and characterization of the nature of the communication and the interaction of groups of Portuguese emigrants through the virtual social network Face-book. The main objective of this study was the communication and virtual interaction of groups of Portuguese emigrants in the social network Facebook.

In order to reach the proposed objectives, we follow the Knoke & Kuklinski model (1982), although adapted. For the fieldwork, carried out between April and May 2018, non-participant observation was used to register interactions and, later, we used the analysis of thematic content for the construction of observation grids and the construction of matrices for mapping of network interactions. The network interactions were studied through Ucinet / Netdraw.

Keywords: social networks; virtual social networks; emigration and uses of the network.

Capítulo I – As redes sociais na teoria sociológica

Pela influência do pensamento sistémico, as redes sociais dão origem a novos valores, novas formas de pensar e consequentemente a novos comportamentos e atitudes. Nos últimos vinte

anos a decodificação das interações sociais, na ótica da análise de redes sociais, tem beneficiado de

progressos na interpretação das redes sociais, a atual emergência de novos valores e novas formas de pensar está intimamente associada ao desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, às inovações e novas descobertas do pensamento científico, à globalização, à evolução da cidadania, às novas formas de organização social, bem como à evolução do conhecimento científico. (Fialho, 2008, p. 8)

A distinção das redes sociais das redes espontâneas e naturais reside nos objetivos comuns estabelecidos entre os atores que interagem nessa rede e a intencionalidade dos relacionamentos. O conceito de rede surgiu a partir do estudo dos sistemas vivos. Hoje, o conceito de rede social apresenta uma enorme polissemia, pelo que importa clarificar o seu sentido.

As redes sociais são:

Um conjunto de nós que se encontram em interligação regular e que estimulam uma dinâmica e evolução da rede muito própria. Uma rede social é um conjunto de pessoas, grupos, organizações, etc. (atores) que se encontram ligados (nós) por relacionamentos sociais, imbuídos, por exemplo, por lógicas de cooperação, partilha, amizade (tipo de laços) e, através destas interações, desenvolvem e dinamizam uma estrutura social com uma identidade relacional muito própria, formando um ecossistema da rede. (Fialho, Saragoça, Baltazar & Santos, 2018, p.20)

Todos os seres vivos compõem ecossistemas dinâmicos, que integram num determinado ambiente. Nesse ambiente, as suas vidas entrelaçam-se numa teia de relações caracterizadas por cooperação, competição, predação, simbiose, parasitismo, etc. Esse sistema interligado e delicadamente equilibrado, fornece alimento e abrigo, regulação de energia e reprodução. Cada membro da comunidade tem um papel essencial para manter essa rede em equilíbrio. Na natureza não existem hierarquias, somente redes dentro de redes; não existem partes independentes, mas uma teia inseparável de relações. A capacidade de operar sem hierarquia parece ser, assim, uma das mais importantes propriedades distintivas da rede.

Ao contrário, do que se passa na natureza, as pirâmides são um desenho institucional bastante comum, e a hierarquia, desde sempre, parece ser o “modo” da organização dos relacionamentos humanos. Porém, quando se estuda o funcionamento das redes sociais, em particular aquelas de

carácter estritamente informal e não-institucional, passamos a ver também a emergência de fenómenos organizativos não-verticais, isto é, não-hierárquicos, que funcionam, dinamicamente na interação em sociedade.

As redes sociais são redes de comunicação que envolvem uma linguagem simbólica, limites culturais e relações de poder. As redes sociais surgiram nos últimos anos como um novo padrão organizacional. Através da sua arquitetura de relações, expressa ideias políticas e económicas de carácter inovador, com a missão de ajudar a resolver alguns problemas atuais.

Como sabemos, o homem é um ser gregário e, desde os tempos mais remotos, sente necessidade de se agrupar, de trabalhar e viver em conjunto e, portanto, de viver em relação. A metodologia das redes veio possibilitar apresentar ou visualizar e, investigar, relações entre esses indivíduos. As redes sociais são modos de representação de estruturas sociais. Este conceito só passa a ser inteligível se admitirmos que a “estrutura” é conhecida pelas configurações recorrentes das relações entre os indivíduos. Assim a rede é “anterior” ao grupo em termos ontológicos, portanto grupo, é um fenómeno que ocorre na rede. No lugar de dizer que redes são formas de representação de agrupamentos, seria adequado dizer que agrupamentos são configurações de rede. A ideia de que os atores sociais determinam o comportamento da sociedade quando se agrupam de uma determinada maneira, decorre de uma incompreensão da rede; ou seja, de uma incompreensão de que o ‘ator’ é produzido pela tal estrutura social, isto é, pela rede. É importante referir que os indivíduos não são atores se não interagirem e quando interagem já são rede.

Quando os seres humanos se agrupam, não o fazem somente a partir de supostas escolhas individuais, baseadas nas suas características distintivas, visto que já estão sob o influxo da dinâmica de rede. Os seres humanos são seres sociais, exibem as suas qualidades intrínsecas num encruzilhado de fluxos, identidades que se formam a partir da interação com outros indivíduos. A pessoa como *continuum* de experiências e, relacionamentos comporta-se como ator por estar imersa num ambiente interativo. É a interação que “produz” o ator.

Os conceitos fundamentais centrais na metodologia de análise de redes sociais são os atores e as ligações. Um ator pode ser uma pessoa, um grupo, uma organização, ou seja, qualquer unidade social, enquanto uma ligação é a conexão entre dois atores. Ao conjunto dos atores e as suas ligações chama-se grupo e são denominados subgrupos quando os atores e respetivas ligações são parte ou subconjunto do grupo. Acrescenta ainda ao conjunto de ligações de um tipo específico entre os membros de um grupo chama-se relação.

Existem diversas razões que contribuem para a composição das ligações, estas têm origem na diversidade de papéis que o indivíduo assume, como participante de um grupo. O conceito sociológico de papel, corresponde às normas e expectativas que se aplicam ao ator social que ocupa uma determinada posição. Através de cada papel o ator entra em contacto com outros para partilhar atividades de interesse comuns, defendem ainda que a estratificação dos papéis desempenhados pelos indivíduos ajuda a categorizar o tipo de relação.

Nas relações existem trocas de conteúdo transacional. O conteúdo transacional define-se como o elemento material e não-material trocado entre dois atores numa relação ou situação particular. Os conteúdos trocados dependem não só do papel, mas também da forma como cada ator específico desempenha esse papel. Os atores sociais não trocam conteúdos transacionais na mesma quantidade e intensidade. Este conteúdo transacional serve para medir a qualidade e intensidade das relações, percebendo-se qual a importância disponibilidade e investimento que os atores atribuem à relação.

Na atualidade, o debate sobre redes sociais ocupa um lugar estratégico na procura de novos instrumentos teóricos, capazes de aprender a realidade social e a construção da sociabilidade, expressando a complexidade das relações e interações presentes nos processos que estruturam as relações sociais. Esta procura responde às exigências de complexidade da teoria social na medida em que parte de múltiplas necessidades práticas ligadas ao desenvolvimento de novas metodologias de intervenção e participação social, colocadas pelas políticas públicas e movimentos sociais, configurando-se como um instrumental de análise e construção da nova ordem social.

No contexto atual, perante as rápidas mudanças sociais, em especial com a transformação qualitativa nas formas de relação, o estudo das redes adquire importância e interesse pois, poderá aportar contributos para melhor compreendermos a história do presente e potenciar a descodificação de novas lógicas de interação social como, por exemplo, o uso das redes sociais virtuais como plataformas de integração social, cultural e profissional de comunidades emigrantes.

Capítulo II – Opção metodológica

Este trabalho de investigação teve como desafio a identificação e caracterização da natureza da comunicação e da interação de grupos de emigrantes portugueses, através da rede social virtual Facebook. Tendo como metodologia central a análise de redes sociais, aplicada na investigação sociológica, o objeto de estudo da presente investigação foi a comunicação e interação virtual de grupos de emigrantes portugueses na rede social Facebook.

Face à insuficiência de trabalhos que abordam a temática das migrações e o uso das redes sociais virtuais como plataformas facilitadoras da integração socioprofissional nos países de acolhimento, a equipa de investigação optou por um trabalho de natureza exploratória que possibilitasse responder a três objetivos:

- a. Identificar e caracterizar a natureza da comunicação e da interação de grupos de emigrantes portugueses no Facebook;
- b. Conhecer o papel que o Facebook desempenha na integração dos emigrantes portugueses nas sociedades de acolhimento e na manutenção da sua ligação ao país de origem;
- c. Analisar a importância do Facebook na constituição de comunidades virtuais enquanto espaços sociais transnacionais.

Na análise das interações foram considerados dois grupos fechados de emigrantes: Reino Unido (*emigração recente*) e Luxemburgo (*emigração tradicional*). O primeiro grupo, aquando do trabalho de campo, era constituído por 16031 membros e, o segundo grupo, mais extenso, era constituído por 25767 membros. Optámos por seleccionar dois grupos distintos com o propósito de

podermos comparar a dinâmica de dois países de acolhimento tradicionalmente diferentes, na medida em que o Reino Unido representa um fluxo recente, ao invés do Luxemburgo, cuja emigração apresenta uma longa tradição.

Uma das dificuldades sentidas pela equipa de investigação foi a inexistência de um modelo de análise que fosse ao encontro dos objetivos de investigação. Por esta razão, adaptámos o modelo de Knoke & Kuklinski (1982), e validámos e aplicámos no mapeamento das redes, através da construção de cinco pilares de tipo de relações: (1.1) Relações instrumentais/bens, (1.2) Relações instrumentais/serviço, (2.1) Relações sentimentais/país de origem, (2.2) Relações sentimentais/país de acolhimento, (3) Relações de pertença, (4) Relações lúdicas e, (5) Relações informativas.

Para o trabalho de campo, realizado entre abril e maio de 2018, foi utilizada a observação não participante para registo de interações e, posteriormente, recorremos à análise de conteúdo categorial temática para a construção das grelhas de observação e à construção de matrizes para mapeamento das interações da rede. As interações da rede foram estudadas através do Ucinet/Netdraw.

Capítulo III – Principais resultados

O uso e consumo do Facebook pelos grupos em estudo é manifestamente diferenciado em termos quantitativos e qualitativos:

- a) O grupo de emigrantes portugueses no Reino Unido apresenta um nível de atividade e uma dinâmica comunicacional consideravelmente superiores ao do grupo de emigrantes portugueses no Luxemburgo, facto que se encontra intimamente relacionado ao movimento recente de emigrantes para este país e, sobretudo, pela necessidade de obtenção de informações sobre as práticas e dinâmicas do país de acolhimento.

- b) O conteúdo comunicacional do grupo de emigrantes portugueses no Reino Unido assume uma diversidade temática muito superior à do grupo de emigrantes portugueses no Luxemburgo pelas referidas anteriormente.
- c) Os processos e práticas comunicacionais dos dois grupos de emigrantes e as lógicas que lhe estão subjacentes apresentam alguns traços comuns, como iremos particularizar na análise seguinte.

1. A emigração no Luxemburgo

A dinâmica rede dos emigrantes no Luxemburgo tem um nível de interação marcada, fundamentalmente, por troca de relações informativas, como se pode observar pela Figura 1. No quadro da dinâmica das relações informativas estão a procura e troca de informações sobre produtos e serviços (ex^o transporte de mercadorias para Portugal, produtos e serviços no país de acolhimento ou no país de origem). Todavia, e comparativamente com o Reino Unido, importa sublinhar que, por ser uma emigração já mais consolidada, a dinâmica da rede apresenta um nível de interação fraca.



Figura 1. Luxemburgo: distribuição das interações.

Fonte: Observação não participante

A partir do registo das interações, foi construída uma matriz com intensidade das interações dos participantes. Da intensidade da rede, materializada em 171 *posts*, obtém-se uma densidade muito baixa (0.7%), permitindo afirmar que o uso da rede por estes emigrantes ocupa uma função residual. A Figura 2, permite-nos observar que as “relações instrumentais/serviços” são o principal “motor” das interações na rede social.

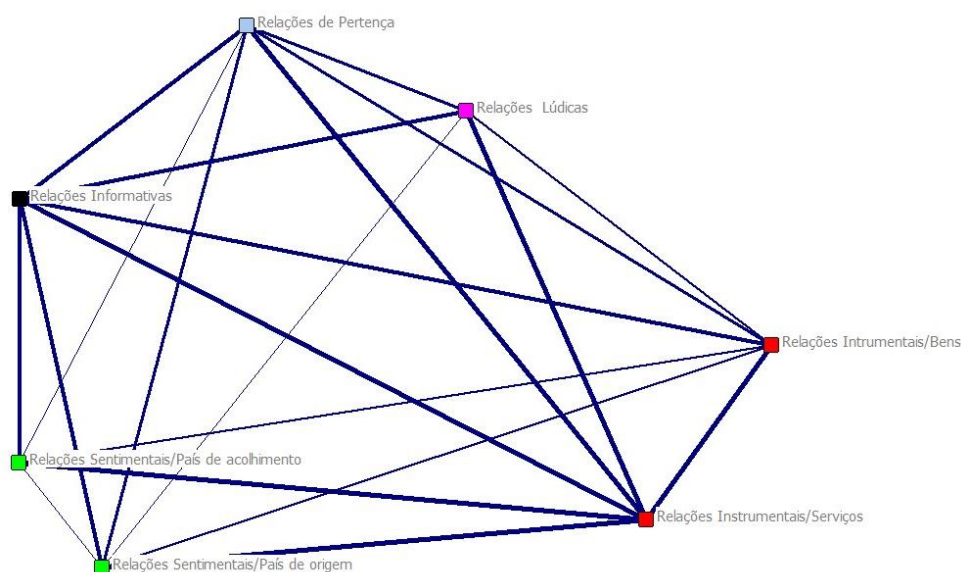


Figura 2. Luxemburgo: Rede das interações.
Fonte: Observação não participante

2. A emigração no Reino Unido

A rede dos emigrantes do Reino Unido apresenta uma dinâmica muito ativa com uma intensidade muito grande de troca de mensagens na rede. As “relações informativas” são o principal fator de troca de mensagens na rede. Dos 1008 *posts* do grupo, 417 são troca de informações gerais informática, como podemos observar na Figura 3.

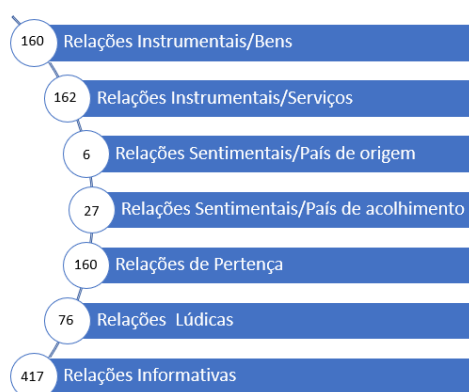


Figura 3. Reino Unido: distribuição das interações.
Fonte: Observação não participante

Na construção da matriz, obtém-se uma densidade mais significativa, se consideramos a comparação com o Luxemburgo (6.2%). A partilha de artigos jornalísticos e informativos são, como podemos ver pela Figura 4, o foco de maior centralidade na rede.

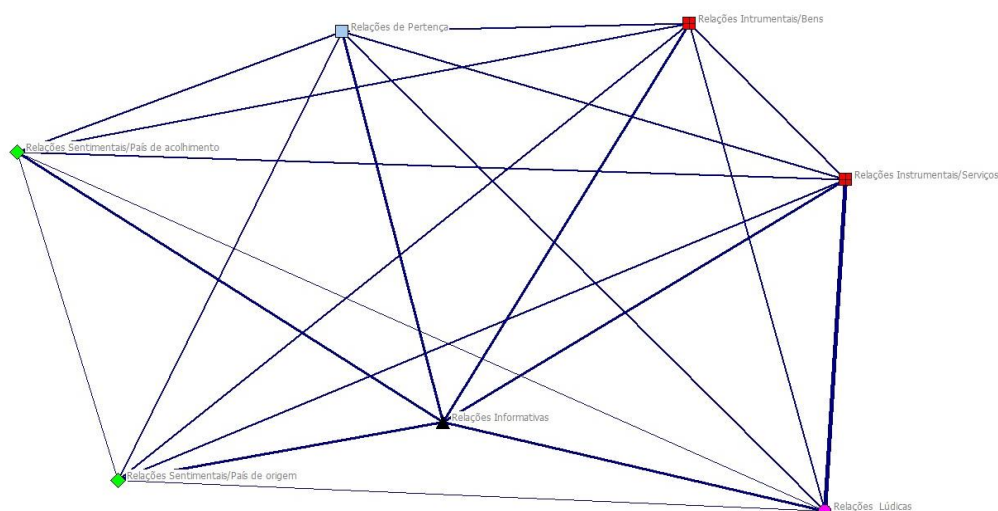


Figura 4. Reino Unido: Rede das interações.

Fonte: Observação não participante

Notas finais

Em ambos os grupos a categoria mais residual do modelo de análise são as “relações sentimentais sobre o país de acolhimento”. Por outro lado, a categoria central das interações é diferente nos dois grupos. No Reino Unido as relações informativas são o principal motor da rede, enquanto que, no Luxemburgo, são as relações instrumentais/serviços.

O papel/função desempenhada pelas redes sociais virtuais, designadamente pelo Facebook assume-se como uma forma de socialização e interação (novas formas) dos migrantes entre si e também de ligação ao país e à comunidade de origem dos migrantes e, simultaneamente, manutenção da cultura de origem.

O uso das redes sociais virtuais para as comunidades emigrantes pode ser considerado um poderoso meio de comunicação que permite “reencontrar” o país de origem, estabelecer laços com compatriotas emigrados e funcionar como forma de ultrapassar insegurança e solidão – desenvolvimento de redes de apoio virtuais. Igualmente, as redes sociais vituais permitem redefinição da identidade cultural e desenvolvimento de novas identidades em rede em consequência de processos de aculturação e de hibridismo cultural.

Na nossa perpetiva, o trabalho exploratório que desenvolvemos permite-nos sustentar a tese de que as redes de relações virtuais funcionam como suporte como suporte a proximidade física e à

partilha de interesses comuns. São, em nosso entender, novas formas de comunicar e sociabilizar – interatividade e abrangência – intervenientes simultaneamente emissores e recetores.

Uma outra nota que importa destacar reside no facto do uso das redes sociais virtuais poder funcionar como mecanismo para atenuar o isolamento dos emigrantes e, simultaneamente, funcionar como plataforma de facilitação da integração social, cultural e profissional no país de acolhimento.

Em suma, o Facebook desempenha um papel relevante na integração dos emigrantes portugueses nas sociedades de acolhimento e na manutenção da sua ligação ao país de origem e promove a emergência de comunidades virtuais que se assumem como unidades sociais transnacionais.

Referências bibliográficas

- Fialho, J. (2008). *Redes de Cooperação Interorganizacional. O caso das entidades formadoras do Alentejo Central*. Tese de Doutoramento em sociologia. Évora: Universidade de Évora.
- Fialho, J., Saragoça, J., Baltazar, S. & Santos, M. (2018). *Redes sociais. Para uma compreensão multidisciplinar da sociedade*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Knoke, J., Kuklinski, J. (1982). *Network analysis, Quantitative applications in the social sciences*. Newbury: Sage Publications.

A importância da comunicação intercultural na promoção da inclusão de jovens refugiados na Alemanha?

Maria Leonor Dinis dos Santos – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria, Portugal. leonor.santos1@hotmail.com

José Carlos Marques - CICS.NOVA.IPLeiria, Politécnico de Leiria, Portugal. jo-se.marques@ipleiria.pt

Resumo:

Este artigo irá debruçar-se sobre a importância da comunicação intercultural na promoção da inclusão dos jovens refugiados acolhidos na Alemanha a partir de 2015.

A comunicação é, neste cenário, uma valiosa ferramenta que contribui para uma maior autonomia destes jovens, minimiza a discriminação, servindo, ainda, como suporte à sua inserção e inclusão na sociedade alemã. Nesta conjuntura, a escola assume um papel crucial ao aplicar métodos eficazes que fomentem uma comunicação sem barreiras, confiram competências culturais aos jovens refugiados capacitando-os no sentido de uma maior autonomia.

Pretende-se verificar em que medida os programas e métodos de integração e inclusão ao nível da comunicação respeitam os aspetos culturais subjacentes a estes processos promovendo a inclusão destes jovens, concedendo-lhes uma maior autonomia e identificar as principais dificuldades comunicativas com que estes jovens se defrontam.

Este estudo enquadra-se no paradigma qualitativo onde é atribuído ao investigador o papel de observador in loco e em que a sua interação com este grupo de jovens refugiados lhe permitirá compreender o fenómeno da comunicação e os aspetos culturais, concedendo-lhe um aprofundar e cimentar do seu conhecimento.

Trata-se de um estudo de caso (exploratório-descritivo) que terá como amostra: 20 alunos refugiados (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, provenientes do Iraque, Afeganistão, Síria e Roménia e que frequentam a Intensiv Klasse (Turma Intensiva, tradução do investigador) numa escola a identificar na Alemanha. Outros participantes no processo investigativo serão: um Professor da disciplina de Alemão e um Professor da disciplina de Landeskunde (Geografia e Cultura, tradução do investigador).

Relativamente às técnicas de recolha dos dados, estas assentarão na observação e utilizar-se-á o inquérito por entrevista e a grelha de observação, como instrumentos de recolha de dados.

Pretende-se como resultado otimizar a comunicação intercultural nos programas de integração no sentido de promover uma maior autonomia e competência dos jovens refugiados e, deste modo, eliminar barreiras que entrem o processo de integração.

Palavras-chave: jovens refugiados; Alemanha; aspetos culturais; comunicação; inclusão

Abstract:

The main purpose of this article is to analyse the situation of the young refugees in Germany from the point of view and importance of the intercultural communication to the promotion of the inclusion of these refugees in Germany.

Communication is a valuable tool in this context and contributes for the young refugees to be autonomous, minimizes discrimination and perform a support to their integration in the German community. School plays in this conjuncture a pivotal role by applying effective methods which promote a communication with no barriers and delegates the young refugees with cultural skills to enable them a largest autonomy.

Approaching and reflecting on the target of this study we aim to verify not only how the integration and inclusion programmes promote their communication skills in order for them to be autonomous but also identify the main communication difficulties they are facing.

Under these circumstances, we recognize that this study can be framed in a qualitative paradigm, where the investigator will observe in loco the phenomenon which is being studied and will interact with the young refugees for him to become a better understanding of the subject, which will grant him the possibility to deepen and consolidate the knowledge.

We consider this study as a case study which population is composed by young students (male, female) between 14 and 17 years old coming from Iraq, Afghanistan, Syria and Romania who attend the Crash Course at a school to define in Germany. The other participants in the investigation are a German Teacher and a Geography and Culture Teacher.

Concerning the techniques of information gathering we will opt for the observation and for the information gathering instruments we will use the inquiry by interview.

The end result should be to optimize the communication on the cultural aspects at the integration programmes to promote the autonomy of the young refugees and eliminate the obstacles in this process.

Keywords: young refugees; Germany; cultural aspects; communication; inclusion

Introdução

Desde 2015 que os meios de comunicação social transmitem com frequência imagens, notícias ou reportagens sobre a realidade dos refugiados nos países de acolhimento, com especial enfoque nas crianças e jovens. A Alemanha foi um dos países que, desde 2015, acolheu o maior número de requerentes de asilo oriundos de regiões em crise, sendo uma parte substancial destas crianças e jovens. Salientamos que em 2017 foram registados 198.317 requerimentos de asilo sendo que 45,0% (89.207) tinham menos de 18 anos de idade (BAMF- Departamento de Migração e Refugiados, 2018). Neste âmbito, este estudo (a desenvolver) irá analisar a forma como se

realiza o processo de acolhimento na Alemanha, em especial junto dos jovens refugiados ao nível da comunicação e dos aspetos culturais.

Desde a década de 1980, os refugiados fazem parte da sociedade alemã sendo provenientes de países como a Síria, Eritreia, dos Balcãs, Congo, Líbia, Afeganistão, Iraque, Irão, Paquistão, entre outros. Em conjunto com as migrações de carácter laboral e familiar, estes movimentos de refugiados contribuem para a crescente diversidade de culturas e etnias que embarcaram numa nova viagem cultural e social na Alemanha.

A questão dos refugiados é polémica e o processo de acolhimento nem sempre tem sido pacífico, tendo dominado nos últimos três anos as várias áreas da sociedade alemã, desde a política à educação. Nos 16 Estados Federados foram criados, pelos respetivos Ministérios da Educação, vários programas de integração e apoio ao nível escolar, principalmente para crianças e jovens para, de algum modo, suavizar o processo de integração. Todo este processo tem sido rápido e a comunicação e o respeito pelos aspetos culturais têm ficado aquém do pretendido e afiguram-se como obstáculo na promoção da integração e autonomia destes jovens refugiados.

Podemos constatar que este tema é bastante abrangente e multicultural. Muitas barreiras devem ser superadas por estes jovens até que se sintam integrados na nova sociedade do país de acolhimento. Comunicar, aprender a língua e a cultura são apenas algumas delas. Assim, achamos pertinente questionar qual a importância da comunicação intercultural na promoção da inclusão destes jovens refugiados na Alemanha. Pretende-se averiguar qual o papel assumido pela comunicação neste processo; como tematizam os jovens refugiados a importância da comunicação intercultural no seu processo de inclusão na Alemanha e em que medida são respeitados os saberes, a Língua, a música, o vestuário, a confissão religiosa, tanto do seu país como do país de acolhimento, neste caso concreto a Alemanha. Para além destes aspetos, pretende-se identificar e analisar as dificuldades comunicativas com que estes jovens se defrontam e aferir as medidas que, em sua opinião, seriam necessárias para que o processo comunicativo se torne mais eficaz. Posteriormente, intencionamos confrontar se as atividades que promovem o respeito pela multiculturalidade vão ao encontro das necessidades destes jovens.

Revisão da Literatura

As migrações, nas suas diversas formas, não se apresentam como um acontecimento moderno. Contudo, a partir de meados do século XX, “diversos Estados internacionais passaram a reconhecer a fuga, por medo de perseguição em função de raça, religião, nacionalidade, convicções políticas ou filiação social, como um direito do indivíduo, protegido por uma legislação internacional” (Reis e Moreira, 2010: 17). Hobsbawn (1995, citado em Reis e Moreira, 2017) confirma que esta mudança ficou a dever-se à apreensão dos países aliados relativamente à estabilidade da Europa e à aliança dos mesmos no sentido de alcançar uma resolução de cariz humanitário para as cerca de 40 milhões de pessoas apartadas dos seus locais de origem não só pelos regimes totalitários como também pela Segunda Guerra Mundial.

Neste âmbito, foi criado em 1950, por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) com o propósito de auxiliar e proteger os milhões de europeus que fugiram ou perderam as suas casas. Atualmente o ACNUR continua a ajudar e proteger refugiados em todo o mundo. A incumbência do ACNUR tem como base a Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados (fonte: <http://www.unhcr.org/history-of-unhcr.html>)

A Convenção de 1951 e o conceito de Refugiados

A Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951) determina o conceito de refugiado como:

Qualquer pessoa que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1. de Janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha a sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode, ou devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1951, p.137)

Face ao contexto vivido na época, a esfera de ação da Convenção afigurava-se restrita, dado que limitava a sua aplicação aos acontecimentos anteriores a 1 de janeiro de 1951. Perante este cenário e com o intento de resolver os problemas e as limitações da Convenção foi criado o

Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados (1967) que veio reformar a Convenção e ampliar o mandato do ACNUR para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial (ACNUR,1996).

Os refugiados na Europa: o caso da Alemanha

De acordo com o Relatório Global Trends, divulgado em Junho 2016 pelo ACNUR, 65,5 milhões de pessoas encontram-se, em 2015, deslocadas devido a guerras, conflitos, perseguições e graves violações dos direitos humanos. A maior parte destes procura proteção em países próximos das zonas de conflito (Turquia, Paquistão, Líbano e Irão, por exemplo) e uma parte substancial procura refugio nos países da União Europeia (UNHCR, 2017). Em 2017, a Alemanha registou o maior número de decisões positivas de atribuições do estatuto de refugiado (142 mil) o que corresponde a 58 % do total de concessões da União Europeia 28 (UE), seguindo-se a França (Eurostat).

Segundo o BAMF,2018 (Das Bundesamt in Zahlen 2017 – Asyl – O Departamento de Migração e Refugiados em números 2017 - Asilo) em 2017 foram registados 186.644 pedidos de asilo na Alemanha sendo que estes valores são visivelmente inferiores aos valores registados nos anos anteriores. Os refugiados são provenientes da Síria, Afeganistão, Iraque, Eritreia, Irão, Somália e as idades médias daqueles perfaz os 26 anos, ou seja uma população notoriamente jovem.

Ainda de acordo com o BAMF, em 2016 foram registados cerca de 280.000 e, em 2015, ca. 890.000. Em 2017, os requerentes de asilo eram provenientes da Síria, do Iraque e do Afeganistão sendo que 60,5 % dos requerentes eram do sexo masculino. Relevantes afiguram-se, ainda, os valores relativos aos requerimentos de asilo efetuados por menores “não acompanhados”. Em 2016 eram 35.939 e, em 2017, 9.094 sendo que 7.786 (85,7%) eram do sexo masculino e 1.298 (14,3%) do sexo feminino. Os locais de proveniência destes jovens não acompanhados são, à semelhança do global de refugiados o Afeganistão, a Eritreia, a Somália, e a Guiné.

No que concerne à confissão religiosa dos requerentes, 65,9 % eram Muçulmanos e 20,6 % eram Cristãos.

O sistema EASY (Erstverteilung von Asylbegehrenden - Sistema de distribuição por cotas de refugiados e requerimentos de asilo por Estado Federado) em funcionamento desde 01.04.1993, gere a distribuição de refugiados e de requerimentos de asilo pelos 16 Estados Federados de acordo com as cotas de aceitação para cada Estado. Estas cotas têm como base de cálculo o Koenigsteiner Schluessel (Fórmula Koenigstein) composta por 2 terços das receitas fiscais e pela densidade populacional do antepenúltimo ano, (BAMF, 2018, p.14).

A distribuição percentual pelos Estados Federados em 2017, de acordo com o Relatório do BAMF (2018), apresentava a seguinte realidade: Renânia do Norte-Vestfália 21,14 %; Baviera 15,53 %; Baden-Wuerttemberg 12,96 % ; Baixa Saxónia 9,33; Hessen 7,39 %; Berlim 5,08 %; Saxónia 5,05 %; Renânia-Palatinado 4,83 %; Schleswig-Holstein 3,39 %; Brandemburgo 3,03 %; Saxônia-Anhalt 2,79%; Turíngia 2,69 % ; Hamburgo 2,55 %; Mecklemburgo-Pomerânia 2,01 %; Sarre 1,21 % e Bremen 0,95 %.

Em 2015, foram encetadas medidas políticas para responder à chegada massiva de refugiados tendo estas como objetivo uma integração mais rápida e sem atritos. Tais medidas abrangem a frequência de cursos de Integração em Alemão do BAMF de 600 horas. As crianças e jovens iniciam nas “Classes de Boas-Vindas” e, posteriormente, prosseguem o processo de integração na classe regular. No Jardim de Infância deverá ser promovida também a aprendizagem da Língua Alemã. As medidas propostas envolvem também o acesso a cursos de formação profissional para jovens refugiados para que possam terminar a sua formação profissional recebendo, para esse efeito, um título de residência regular; coordenação dos centros de emprego para facilitar a inserção dos refugiados no mercado de trabalho, a construção de casas sociais e alojamento e a criação de centros de assistência para voluntários (BAMF, 2015).

O multiculturalismo e a integração

Segundo Ramos, Louceiro e Graça (2016) revela-se pertinente, nesta conjuntura, o conceito de multiculturalismo, abordado não apenas como a convivência de aspetos culturais em comunidades globais como também as dissemelhanças e inconvenientes de convivência entre culturas diferenciadas. Seguindo esta linha de pensamento, Lima (2010) realça que a tolerância, o respeito

por outros valores e outras culturas e o não repúdio ou alteração de valores culturais são os pressupostos que embasam a convivência numa sociedade pluralista e democrática. Desta forma, é fomentada a comunicação sendo, conseqüentemente, possibilitado o aprimoramento das relações interpessoais, o enriquecimento pessoal e cultural ao dividir e trocar experiências, ideias, sentimentos e informações. Estas sinergias suscitam a transformação da sociedade nos seus vários níveis. Neste âmbito, e segundo Busko (2017), as resoluções políticas, no que concerne aos refugiados, devem ser transdisciplinares, integradas, multiculturais e contextualizadas. Pretende-se, ao elucidar esta questão, evidenciar e discernir sobre os desafios inerentes à comunicação durante o processo de integração dos refugiados.

A integração dos refugiados numa sociedade estabelecida onde aqueles são considerados “diferentes” implica um defrontar da sociedade com essa mesma diferença. Consequentemente constata-se, neste quadro, um agravar das relações entre a sociedade no papel de agente tradicional (em maioria) e o refugiado no papel de “diferente” (em minoria) (Modood, 2013).

A diferença vai para além do aspeto migratório, ou da proveniência. Segundo Modood (2013) a “Diferença” remete para a identificação dos indivíduos, na forma como estes se denominam, como designam os outros e como são caracterizados pelos outros, sendo que este processo está associado a diversas formas de diferença entre elas a raça, etnia, religião, cultura e nacionalidade. O mesmo autor propõe a integração plena da diferença para que esta deixe de acarretar problemas criando aquilo a que a Commission on Multi-Ethnic Britain (CMEB), (2000) designou “sentimento de pertencimento”. Este sentimento de pertencimento está subordinado ao modo como os outros entendem e tratam o indivíduo a todos os níveis e não meramente na situação de indivíduo.

De acordo com CMBE os processos de integração bidirecionais embasam o multiculturalismo ao encerrar grupos e indivíduos e ao disponibilizar formas diversas de ação adaptadas aos diferentes grupos. Desta forma, as peculiaridades de cada grupo terão de ser consideradas no processo de integração no âmbito do conceito de igualdade (Parekh e Modood, 2000).

Na mesma linha de pensamento, Hartmann et Gerteis (2005, pag. 219) defendem que “o multiculturalismo é mais bem entendido como projeto crítico-teórico, um exercício de cultivação de novos conceitos de solidariedade num contexto em que se lida com as realidades de uma diversidade generalizada e cada vez maior em sociedades contemporâneas”.

A educação intercultural

Salienta-se desta forma, neste cenário, a função da educação que está subjacente a todos estes processos de transformação social. De acordo com Paulo Freire (2000), a educação é uma atividade libertadora concedendo à sociedade encerrar outros valores e benefícios dos direitos humanos. Neste processo de transformação social, Candau (2008) reforça que os refugiados pretendem encetar um novo processo de reconstrução das suas vidas no país de acolhimento. Sendo que a participação em programas educativos adequados, que respeitem e incluam os diferentes aspetos e valores culturais dos refugiados, facilita o crescimento e agiliza o processo de inclusão dos mesmos.

Os refugiados, segundo Haesbaert (2013), carregam uma territorialidade, que é a sua, e ambicionam alcançar uma nova ao avançar e criar novos laços. Neste contexto, Farkas et Martinho (2013) ressaltam que o movimento confere aos refugiados novas interpretações, reflexões e visões do mundo. As circunstâncias com que se defrontam, impele-os a recriar-se, reinventar-se, aprender novas línguas e culturas num permanente desafio.

A sociedade contemporânea encontra-se em permanente e célere mudança e as estruturas ao nível da educação que, até aqui, permitiam uma aparente estabilidade ou desempenhavam uma função de sustentáculo, estão a desmoronar deixando de servir os propósitos para as quais foram criadas, dando lugar a um novo paradigma, o paradigma da educação intercultural.

Segundo Candau (2011), o cunho multicultural da sociedade atual instiga o debate sobre a educação intercultural sendo que uma diversidade de agrupamentos socioculturais assume um papel cada vez mais expressivo em contextos públicos.

Assim, a educação terá de forçosamente acompanhar esta evolução intercultural em que o outro, o diferente, assume um protagonismo crescente e clama ser respeitado, observado e tratado de acordo com os princípios de igualdade, fomentando o diálogo intercultural. As tensões e conflitos iniciais inerentes a este processo não estão completamente banidos nesta fase, já que a escola privilegia o que é idêntico e não encerra os procedimentos e dispositivos para atender ao “diferente” (Silva e Rebolo, 2013). Neste contexto social de transformações constantes, a escola ao pretender dedicar-se à sua função social e praticar a educação intercultural (que contempla a diversidade cultural), defronta ainda alguns obstáculos que terá de superar (Silva e Rebolo, 2013), tais como a questão de género, a sexualidade, as relações étnico-raciais, a confissão religiosa, os conflitos entre igualdade e diferenças e os direitos humanos (Candau, 2008). Ainda neste âmbito, Candau (2009) defende que a educação intercultural não deve cingir-se a atividades pontuais ou dedicar-se somente a alguns grupos sociais mas sim expandir-se a todos os agentes envolvidos no processo educativo. Desta forma, as mudanças aplicadas abrangem a escola, os currículos escolares, a organização, as linguagens, atitudes, a didática, as atividades extra-curriculares, os professores, os funcionários assim como as relações com a comunidade.

Fleuri (2002) corrobora a linha de pensamento de Candau ao sustentar que a educação intercultural intenta extravasar as estratégias pedagógicas e promover uma formação duradoura em contextos coletivos e de relacionamento que norteiem a vivência dos indivíduos. Neste cenário escolar incentiva-se o debate sobre práticas pedagógicas interculturais, sobre conflitos, tensões, o diálogo, acordos relativos às diferenças culturais e ainda a promoção de uma maior presença dos diversos grupos socioculturais nos diferentes contextos públicos. De frisar, ainda, que a vertente cultural incrementa os processos de aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

A escola contemporânea encerra ainda o legado dos séculos anteriores em que a máxima compreendia tratar todos de forma homogênea e na qual as diferenças não eram aceites. Deste modo, torna-se urgente instituir na escola recursos didáticos que facilitem o exercício com a diversidade no sentido de uma escola justa que aceita a diferença ao valorizar o outro e promove o

diálogo intercultural (Candau, 2008). Serpa (2011) alega que a escola deverá aceitar os indivíduos, as suas escolhas, percursos e conceder-lhes a participação ativa na reflexão e edificação dessa mesma escola. Tal pressupõe um diálogo com o outro que é diferente nos saberes, no conhecimento e entendimento do mundo e permite reconhecer a diferença cultural como manifestação positiva evitando o preconceito e a discriminação.

Gasparin (2007) argumenta que esta conjuntura pedagógica reconhece e preza a diversidade e a inconsonância, reivindicando que se privilegiem não só os contrastes, as discrepância, as dúvidas; a compreensão dos conhecimentos nas suas várias facetas; considera o meio ambiente dos intervenientes interculturais ao valorizar não só os conhecimentos como também a cultura destes. Tal incumbência poderá tornar-se árdua para os professores formados numa perspectiva monocultural, homogeneizadora que ignora as diferenças.

Metodologia

Segundo Saunders, Lewis e Thornhill (2012) a metodologia na investigação científica compreende todos os processos intelectuais e técnicos empregues pelo investigador para atingir os seus propósitos. Desta forma, a metodologia aplicada neste estudo, irá também ela estampar a visão do mundo do investigador mediante os pressupostos paradigmáticos, neste caso específico qualitativo, por ele selecionados e que servirão de alicerce ao recente conhecimento adquirido. Neste âmbito, afigura-se como sendo mais determinante a capacidade do investigador de cogitar sobre as suas escolhas do que propriamente o anúncio do paradigma que conduz a sua investigação (Saunders, Lewis e Thornhill, 2012).

Esta investigação será, desta feita, caracterizada pelas escolhas constantes que iremos fazer ao longo do processo investigativo relativamente à abordagem, às estratégias, aos métodos e técnicas de recolha e análise de dados e do contorno temporal da mesma, ou seja, sempre que a interação com o grupo de jovens refugiados assim o exigir visando a máxima da construção do conhecimento.

Tipo de estudo

Ao analisar a pergunta de partida e os objetivos deste estudo, considera-se que este se enquadra num paradigma qualitativo sendo que interagiremos com o público alvo do estudo ou seja o grupo de jovens refugiados. Esta interação possibilitar-nos-á obter a visão e apreensão da comunicação e dos aspetos culturais por parte destes jovens e, deste modo, aprofundar e consolidar o conhecimento sobre a importância da comunicação para o respeito dos aspetos culturais que promovam a inclusão destes jovens na Alemanha.

Segundo Fortin (2009), pretende-se apreender o fenómeno em estudo, observando-o, descrevendo-o, e interpretando-o sem, no entanto, o censurar ou classificar. A abordagem qualitativa assentará nos dados expressos por estes jovens refugiados através de palavras e informações que exigirão, posteriormente, uma classificação em categorias. O principal desafio que este tipo de abordagem apresenta, prende-se com a determinação dos conceitos que facultem a análise dos dados obtidos durante o processo de investigação.

Gaskell (2002) destaca, ainda, que a pesquisa qualitativa viabiliza todas as informações relevantes à percepção e entendimento da dinâmica dos vínculos entre os atores sociais, neste caso os jovens refugiados, e o contexto em que estão inseridos, neste caso particular, a escola e a sociedade alemã. Pretende-se uma apreensão minuciosa das crenças, das atitudes, dos valores e incentivos relativamente à conduta dos jovens refugiados na escola e, também, na vida social para além da escola. Deste modo, a pesquisa qualitativa contempla as vertentes da realidade que não são quantificáveis, focalizando-se na assimilação e interpretação da dinâmica das relações sociais.

O tipo de estudo mais adequado à investigação que se pretende realizar é o Estudo de Caso (EC) exploratório descritivo visto que se pretende: a) descrever quais os métodos e tipos de aprendizagem aplicados a este grupo de jovens refugiados; b) analisar em que medida os programas de integração e inclusão promovem competências comunicativas que lhes permitam uma maior autonomia; c) perscrutar a opinião e sentimentos destes jovens relativamente ao processo comunicativo e de que modo este lhes confere uma maior autonomia e d) identificar e descrever

as principais dificuldades comunicativas com que estes jovens se defrontam. Abordaremos, também, neste contexto a perspectiva destes jovens sobre as medidas necessárias a um processo comunicativo eficaz. Ou seja, o EC ao circunscrever-se a este grupo de 20 jovens refugiados, num espaço (a Escola) e tempo a determinar, permitirá compreender as dificuldades e os obstáculos inerentes ao processo comunicacional e cultural experienciado pelos jovens refugiados sendo que estes apresentarão a realidade por eles vivenciada nas suas várias nuances.

Segundo Fonseca (2002), o EC pretende apreender o como e o porquê de uma determinada situação relativa a uma entidade, uma instituição, a um indivíduo ou um grupo social. O investigador não se imiscui com o objeto de estudo, cingindo-se apenas a revelá-lo tal como o apreende. Neste âmbito, Bell (2010) realça que o EC possibilita averiguar e analisar num relativo curto espaço de tempo uma vertente de um problema de forma aprofundada. Neste domínio importa muito mais a interação de condições e ocorrências do que a descrição de uma história, de um acontecimento ou circunstância.

Charmaz (2004) salienta que ao analisar as informações alcançadas, o investigador irá esquadrihá-las com o propósito de desvendar os significados, os valores, e as explicações inerentes às mesmas. Pretende-se, desta forma, penetrar num acontecimento a fim de deslindar e interpretar o que é relevante com base na ótica e nos procedimentos dos jovens refugiados que o vivenciaram. Ainda neste enquadramento, Saunders et al. (2012) atestam que o EC possibilita um exame intensivo e aprofundado de uma amostra particular apurada, ou seja, o grupo de jovens refugiados, em função de um objetivo predeterminado, de um fenómeno social que, neste caso, é a comunicação no processo de inclusão destes jovens. A análise dos dados adquiridos através deste processo permite obter um vasto entendimento da importância da comunicação para o respeito dos aspetos culturais no processo de inclusão de jovens refugiados na sua plenitude. Desta forma, no que concerne ao EC, depreende-se que ele representa um recurso extraordinário na perceção e compreensão da temática apresentada e de acontecimentos sociais complexos a ela inerentes, permitindo-nos grande liberdade de movimento .

População alvo

O estudo assentará numa amostra constituída por 20 jovens alunos refugiados (10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, provenientes do Iraque, Afeganistão, Síria e Roménia que frequentam a Intensiv Klasse (Turma intensiva, tradução do investigador) numa escola a identificar. Outros participantes no processo investigativo: um Professor da disciplina de Alemão e um Professor da disciplina de Landeskunde (Geografia e Cultura, tradução do investigador) e caso se propicie durante o processo de investigação, os encarregados de educação dos jovens refugiados participantes na investigação.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Conforme Saunders et al. (2012), o EC possibilita uma valiosa apreensão do contexto de uma investigação sendo aplicado em investigações exploratórias. Neste contexto de investigação pretende-se recorrer à observação e ao inquérito por entrevista, no que concerne às técnicas de recolha de dados, que visam a perceção, a visualização, a descrição, a análise e a interpretação de deste fenómeno comunicacional e cultural. A observação junto dos jovens refugiados, permitirá, assim, analisar e representar qualquer nível da sua realidade social.

A observação possibilita explorar e patentear a relevância que estes jovens refugiados conferem às suas condutas e desempenha um papel preponderante no contexto da descoberta incitando-nos a um contacto mais próximo com estes jovens.

Como instrumento da recolha de dados recorrer-se-á à entrevista (semi-estruturada) e a uma grelha de observação (Saunders et al., 2012). Assim, e segundo Fortin (2009), a entrevista possibilitará o aprofundamento da informação dada pelos jovens refugiados concedendo-nos um melhor conhecimento que vai para além da informação objetiva aludindo aos traços psicológicos e sociais que venham a complementar os resultados. Bell (2010) defende ainda que a entrevista apresenta diversas vantagens, destacando a sua adaptabilidade, visto que por intermédio desta o investigador experimentado granjeia averiguar e explorar algumas ideias e conceitos, decifrar e testar respostas e ainda apurar fundamentos e emoções. Um guião de entrevista contendo as principais linhas orientadoras permitirá explorar com maior profundidade o universo destes jo-

vens no sentido da obtenção e produção de conhecimento, resultante da interação entre entrevistador e entrevistado.

Técnicas de análise adequadas

As entrevistas semi-estruturadas serão registadas e integralmente transcritas, incluindo hesitações, risos, silêncios, assim como estímulos do entrevistador (Bardin, 2009). As questões abertas permitirão estimular o pensamento livre destes jovens e favorecerão a exploração em profundidade da resposta. Proceder-se-á ao registo magnético durante o desenrolar destas entrevistas, após a autorização dos jovens ou dos seus encarregados de educação. Em virtude da abordagem qualitativa que intenta compreender em profundidade este objeto de estudo, proceder-se-á a uma análise de conteúdo (AC). De acordo com Bardin (2015), a AC privilegia a repetição de frequência de temas e possibilita a exposição e descrição do conteúdo da mensagem, neste caso, dos jovens refugiados decorrente das entrevistas, mediante técnicas de análise das comunicações e de métodos rigorosos que possibilitam inferências de conhecimentos relativamente à conjuntura de produção da mensagem por parte destes jovens. As entrevistas transcritas serão sujeitas a uma análise de conteúdo, medindo-se a frequência, a ordem, a intensidade de certas palavras, de certas frases ou expressões ou de certos factos e acontecimentos relatados pelos jovens refugiados no decorrer da investigação.

Ainda que se trate de uma abordagem qualitativa, optaremos também por reunir e analisar, nesta fase, os dados a nível quantitativo sendo que apresentaremos os resultados obtidos sob a forma de texto e, também, sob a forma de tabelas.

Questões éticas

No âmbito da investigação, Fortin (2009) preconiza a importância de tomar todas as disposições necessárias no sentido de salvaguardar todos os direitos e liberdades dos participantes da mesma, destacando os cinco princípios ou direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos estipulados pelos códigos de ética: direito à autodeterminação, o direito à intimidade, o direito ao anonimato e à confidencialidade, o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e,

por fim, o direito a um tratamento justo e leal. Goldim (2001) reitera a prevalência da precaução em não existir discriminação na seleção dos indivíduos nem a sua exposição a riscos desnecessários sendo que a investigação a grupos de pessoas em condições especiais requer diligências específicas. Na presente investigação serão observadas tais diligências de acordo com os princípios da Comissão de Ética (CE) do Instituto Politécnico de Leiria (IP). Num primeiro momento será apresentado à CE um requerimento (formulário próprio para este efeito) de parecer sobre o estudo previamente abordado neste artigo. Anexado ao requerimento, seguirá Termo de Consentimento Informado.

Após parecer positivo da CE, serão contactados a Escola, o grupo de alunos sobre o qual recairá a investigação, assim como os respetivos encarregados de educação mediante a Carta de Apresentação e explicação da investigação e solicitando a sua autorização para a participação no estudo e nas entrevistas para recolha de material investigativo.

Honrar-se-ão os seguintes princípios éticos, de acordo com Carmo e Ferreira (2015): respeitar e garantir os direitos; informar os participantes; manter a honestidade na relação com os participantes; aceitar a decisão dos indivíduos de não colaborar na investigação; estabelecer um acordo com os participantes; proteger os participantes; informar os participantes dos resultados; garantir a confidencialidade da informação obtida.

Resultados esperados

Com este estudo pretende-se otimizar os programas de integração e inclusão ao criar um Guia de Boas Práticas abrangendo princípios e métodos de comunicação que respeitem os aspetos culturais dos jovens refugiados. O desenvolvimento da comunicação intercultural permitirá facilitar e promover não apenas a inclusão, como, também, uma maior autonomia, quer dos jovens refugiados, quer de todos os indivíduos em situação similar e, consequentemente, eliminar barreiras comunicacionais e culturais que entrem o processo de integração.

Referências Bibliográficas

- ACNUR. A Situação dos Refugiados no Mundo: cinquenta anos de acção humanitária. Almada: A Triunfadora Artes Gráficas, 2002.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). Como realizar um projeto de investigação-um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Gradiva. Recuperado de <https://soclogos.files.wordpress.com/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigacao-bell.pdf>
- BAMF, Das Bundesamt in Zahlen 2017 Asyl, Nuernberg, 2018 recuperado de <http://www.bamf.de/EN/Startseite/startseite-node.html>
- Busko, D. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados no Rio Grande do Sul. *Jornal de Políticas Educacionais*, Vol.11, n.22 13 de Dezembro 2017 recuperado de revistas.ufpr.br/jpe/article/download/55131/34478
- Candau, V. (2008). Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: Educação e metodologia para os direitos humanos. São Paulo: Quartier Latin
- Candau, V., Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.
- Candau, V. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011
- Candeias, P. (2017) Instituto Universitário de Lisboa. Observatório de Emigração. Countryreport04. Recuperado de https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/114549/1/Oem_CountryReports_04_2017_Alemanha.pdf
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2015). *Metodologia da Investigação: guia para autoaprendizagem* (3ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta
- Charmaz, K. (2004). *Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations*. qualitative Health Research. London: Sage Publications Ltd
- Commission on Multi-Ethnic Britain (CMEB) *The future of multi-ethnic Britain: report of the Commission the Future of Multi-Ethnic Britain*. London: Runnymede Trust, 2000
- CMEB 2000; Parek B. C. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Cambridge MA: Harvard University Press, 2000; Modood 2007
- Copete, M. C. Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência. 2012, Florianópolis
- Emerson, M. *Interculturalism: Europe and its muslims in search of sound societal models*. Bruxelas: The Centre for European Policy Studies (CEPS), 2011

Eurostat online Datenbank consultado em 05.04.2018

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016Kap8.pdf?__blob=publicationFile

Farago,C.C., Fofonca, A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin:do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações.Brasil. Recuperado de <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>

Farkas,S.O.,Martinho,T.(2013) Prefácio.In:Bordas,M.A.(Org).Geograias em movimento.São Paulo:Edições Sesc. 9,2013

Fleuri, R. M. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 16-35, 2003.

Fonseca,J.J.S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila

Fortin,M.F.(2009). O processo de investigação da concepção à realização.(pp.245-255) (5º Ed.).Loures:Lusociência

Fried, R. L. The game of school. New York: Jossey-Bass, 2005.

Freire, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000

Gaskell, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002

Gasparini, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. SP:Autores Associados,Campinas, 2007.

Glazier, J. D. & Powell, R. R. (2011) Qualitative research in information management. Englewood: Libraries Unlimited.

Godoy A. S. (1995a). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.

Goldim,J.R. 1997.Bioética e interdisciplinariedade. Educação, Subjetividade & Poder

Grillo, M. O professor e a docência: encontro com o aluno. In: ENRICONE, Ser professor. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

Haesbaert,R.,Territórios em Trânsito.(2013)In:Bordas,Geograias em movimento.São Paulo:Edições Sesc. 9,2013

Hartman, D; Gerteis, J., Dealing with diversity: mapping multiculturalism in sociological terms. Sociological Theory, Washington, DC, v. 23, n. 2, p. 218-240, jun. 2005.

Hobsbawn,E.(1995).Era dos Extremos:o breve século XX.São Paulo:Companhia das Letras

Lima, S.,(2010) União Europeia e Multiculturalismo: a construção de uma nova realidade mundial. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI, 2010. Recuperado de www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3113.pdf

- Meer, N.;Modood, T., How does Interculturalism contrast with Multiculturalism. *Jornal of Intercultural Studies*, Londres, v.122, 2011
- Meer, N.; Modood, T. The multicultural state we're in: muslims, 'multiculture' and the 'civic re-balancing' of British multiculturalism. *Political Studies*, Londres, v. 57, p. 473-497, 2009.
- Modood, T.,Diferença e integração pós-imigração.In *Meritum*,v.8 – n.1 – p.417 - 450 – jan./jun. 2013 recuperado de <http://www.fumec.br/revistas/meritum/article/view1792/1163>
- Organização das Nações Unidas (ONU), 1951, Série Tratados da ONU, Nº 2545, Vol. 189, p. 137.Genebra recuperado de http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados
- Organização das Nações Unidas (ONU), Alto Comissariado para Refugiados. 2016.GlobalTrends. Genebra recuperado de <http://www.unhcr.org/globaltrends2016/>
- Perucci, A. F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- Ramos,A.,Louceiro,A.,Graça,J.,(2016).Migrações e Refugiados.Atitudes e percepções dos europeus.Boletim Atitudes Sociais dos Portugueses.Lisboa.Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/26525>
- Reis,R., Moreira,J.,(2010) *Revista Sociologia e Política* Vol.18,n.37, Curitiba Oct 2010 / Dossie "Relações Internacionais:novos cenários e agendas.Regime Internacional para refugiados:mudanças e desafios". Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000300003>
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2012). *Research Methods for Business Students*. Editora Pearson.Nova York
- Silva, V.; Rebolo F., A educação intercultural e os desafio para a escola e para o professor.Campo Grande, *INTERAÇÕES*, v. 18, n. 1, p. 179-190, jan./mar. 2017 recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n1/1518-7012-inter-18-01-0179.pdf>
- UNHCR (2017). *Global Trends. Forced Displacement in 2016*. UNHCR. Geneva

Inteligência emocional e comunicação interpessoal em pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – ESECS-IPLeiria, Portugal. marta.nogueira@ipleiria.pt

Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa - CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, Portugal. ce-lia.sousa@ipleiria.pt

Isabel Cuadradi Gordillo – Universidad de Extremadura, Espanha. cuadrado@unex.es

Resumo:

A pessoa com deficiência é totalmente capaz de exercer uma atividade dentro de uma organização, podendo obter sucesso profissional como qualquer outra pessoa, independente da sua deficiência. Com a exigência recente da inclusão, as pessoas com deficiência começaram a conquistar o seu lugar no mercado empresarial, levando as empresas a oferecerem condições de trabalho a esses profissionais e, a percepção de que poderiam destacar-se nos seus trabalhos, trazendo resultados positivos para o desenvolvimento das organizações. Tendo em consideração a falta de estudos empíricos e teóricos sobre a inteligência emocional e a comunicação interpessoal em pessoas com deficiência, este estudo tem como objetivo principal explorar, compreender e perceber a inteligência emocional e a comunicação interpessoal em pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho. Trata-se de uma investigação ainda a decorrer e, que está a ser realizada no Grupo Auchan Portugal, através do estudo de dois grupos: colaboradores com deficiência cuja integração no mercado de trabalho foi realizado com recursos às Instituições parceiras e, um colaboradores com deficiência cuja integração no mercado de trabalho foi realizado através de candidatura própria. A nossa conduta de recolha de dados será através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos, que permitam a obtenção de dados de diferentes tipos e proporcionem a hipótese de cruzamento e contraste da informação, a saber: entrevistas e questionários. Nesta perspetiva, o nosso estudo direciona o olhar para as pessoas com deficiência e a sua possibilidade de assumir um espaço no mundo organizacional, respeitando as suas limitações e valorizando as potencialidades de cada pessoa.

Palavras-chave: Inclusão; Inteligência Emocional; Comunicação Interpessoal; Mercado de Trabalho.

Abstract:

The person with a disability is fully capable of performing an activity within an organization, and can achieve professional success like any other person, regardless of disability. With the recent demand for inclusion, people with disabilities began to take their place in the business market, leading companies to offer working conditions to these professionals, and the realization that they could excel in their jobs, bringing results positive for the development of organizations. Taking into account the lack of empirical and theoretical studies on emotional intelligence and

interpersonal communication in people with disabilities, this study has as main objective to explore, understand and perceive emotional intelligence and interpersonal communication in people with disabilities inserted in the market of work. This research is still underway and is being carried out in the Auchan Portugal Group, through the study of two groups: employees with disabilities whose integration in the labor market was carried out with resources to the partner institutions and, a disabled employee whose integration in the labor market was carried out through their own candidature.

Our data collection behavior will be through the use of different techniques and instruments, allowing the collection of data of different types and providing the hypothesis of crossing and contrasting information, namely interviews and questionnaires. In this perspective, our study directs the view of people with disabilities and their possibility to assume a space in the organizational world, respecting their limitations and valuing the potential of each person.

Keywords: Inclusion; Emotional intelligence; Interpersonal communication; Labor market.

Introdução

O problema da Inclusão é, sem dúvida, um assunto relevante no domínio do nosso quotidiano.

No ambiente corporativo a inclusão humaniza as relações interpessoais e melhora expressivamente o clima organizacional, aperfeiçoando a qualidade de vida do grupo e da comunidade.

A integração de pessoas com deficiência ou incapacidade no mercado de trabalho torna-se cada vez mais um motivo determinante na inclusão social, na independência económica e na concretização pessoal. Desta forma, e tal como ficou estabelecido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque em 2006, torna-se necessário o incentivo ao emprego e empregabilidade enquanto estratégias de estímulo da inclusão de pessoas com deficiências ou incapacidade (Gabinete de Estratégia e Planeamento, 2012).

As pessoas com deficiência são trabalhadores qualificados que, habitualmente, são menosprezados. A generalidade das empresas declara que os seus trabalhadores com deficiência mostram admiráveis qualidades de produção, desempenho e dedicação (United States Department of Education, 2005).

Segundo Cardoso (2006), algumas empresas desenvolvem procedimentos por forma a não acolherem as pessoas com deficiências como “estranhos”, mas sem investir nas adaptações ambientais ou ergonómicas.

As organizações deverão compreender que os trabalhadores com alguma deficiência não são “colaboradores dependentes”, mas sim “atores contribuintes”, pois conseguem ser tão produtivos como qualquer outro trabalhador (Fernandes, 2007).

Em 2009 Portugal aderiu à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que define que as pessoas com deficiência têm o direito a trabalhar, em condições de igualdade com as demais. Isto inclui o direito à oportunidade de ganhar a vida através de um trabalho livremente escolhido ou aceite num mercado e ambiente de trabalho aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência). Contudo, sente-se a necessidade de perceber como é que o mercado de trabalho acolhe as pessoas com deficiência qualificadas, perceber quais as emoções sentidas ao longo da jornada de trabalho e como as gerem e, ainda saber como se processa a comunicação interpessoal nos locais de trabalho.

Desta forma, o objetivo geral no nosso estudo centra-se em explorar, compreender e perceber a Inteligência Emocional e a Comunicação Interpessoal em pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho. Tal suscitou a definição dos seguintes objetivos específicos: conhecer, o grau de consciência que os colaboradores com deficiência têm das suas emoções nas interações diárias no seu local de trabalho; analisar as interações comunicativas das pessoas com deficiência em contexto laboral/organizacional; e, por fim, verificar em que medida a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência melhorou o processo de inclusão.

A Inteligência Emocional é considerada, hoje em dia, o indicador mais vigoroso do sucesso no mundo do trabalho (Nadler, 2011). A ideia de estudarmos a inteligência emocional em contexto organizacional, surgiu pelo interesse de compreender quais as emoções sentidas pelas pessoas com deficiência, nas interações diárias no seu local de trabalho, a capacidade de lidar com as próprias emoções e as emoções dos seus superiores, colegas e subordinados.

Paralelamente a comunicação interpessoal pareceu-nos um indicador igualmente importante, pois reflete uma parte inerente à natureza das organizações, que são formadas por pessoas que comunicam entre si num contexto de diversidades. A comunicação já não é mais descrita como transmissão de mensagens ou conhecimento, mas como uma atividade prática que tem como resultado a formação de relacionamento (Taylor, 2005).

A capacidade de entender o que estamos a sentir e, o que os outros sentem contribui para uma comunicação eficaz.

Metodologia

O presente estudo, está a ser realizado no Grupo Auchan Portugal, que desenvolve a sua atividade na área da distribuição através das insígnias Jumbo e Pão de Açúcar e, que assume um exemplo de boas práticas na área do recrutamento e integração de pessoas com deficiência.

Os atores do nosso estudo são os colaboradores com deficiência, que interagem num cenário concreto, o local de trabalho, cuja colaboração nos permitirá observar e descobrir as suas emoções, conhecer a interpretação e significado que tem das mesmas e como estas influenciam e condicionam as suas atuações. A nossa amostra é constituída por 60 participantes que se distribuíam por dois grupos: um grupo de participantes cuja integração no mercado de trabalho foi realizado com recursos às Instituições parceiras e, um grupo de participantes cuja integração no mercado de trabalho foi realizado através de candidatura própria.

De acordo com os objetivos delineados para a presente investigação e, tencionando uma aproximação profunda a uma realidade circunscrevida, optámos pela utilização do método do estudo de caso, que se adscrive na investigação qualitativa e, se apresenta como um método que nos divulga maiores potencialidades, pois integra o que os participantes dizem, as suas experiências, atitudes, crenças, pensamentos e reflexões (Lopes, 2011). O estudo de caso apresenta como unidade o benefício de se concentrar em situações humanas e contextos da vida real, estudando não somente um fenómeno, mas também o seu contexto (Meirinhos & Osório, 2010).

Numa investigação de cariz qualitativo pode-se, recorrer à triangulação com dados quantitativos, ou seja, dualismo entre metodologias – qualitativo versus quantitativo (Faria & Vieira, 2016). A nossa conduta de recolha de dados será através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos, que permitam a obtenção de dados de diferentes tipos e proporcionem a hipótese de cruzamento e contraste da informação, a saber: entrevista ao Poder Político Responsável (Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência) e, ao responsável da entidade empregadora; questionários aos Diretores de Loja ou Responsáveis de Mercado; questionários aos colegas de trabalho dos colaboradores com deficiência (colegas de trabalho "diretos"); e Entrevistas aos colaboradores com deficiência. Porquanto o uso destas três técnicas permite uma triangulação de dados e o confronto dos mesmos, o que nos garante a fiabilidade e objetividade das diferentes interpretações.

Enquadramento Teórico-legal

A vida do ser humano engloba diversas transições, porém, uma das mais relevantes surge quando saem da escola e necessitam de começar uma atividade profissional que lhes possibilite uma vida adulta autónoma do ponto de vista económico-social. A conquista desta independência traz dificuldades acrescidas para as pessoas com deficiência, que ao invés de serem valorizadas, são ainda mais demarcadas por uma sociedade discriminatória. O nosso objetivo não é descortinar meticulosamente toda esta evolução, mas sim rever e conhecer os conceitos-chaves e as respostas legislativas de maior destaque que se foram operando a nível internacional e nacional no âmbito da transição para a vida pós-escolar.

Cada sujeito é envolvido pelo seu meio ambiente e a sua socialização é explorada na família e na escola, onde desenvolve novas aprendizagens e institui afetividades com os outros (Correia, 1997).

A escola da atualidade depara-se com uma grande diversidade social e cultural, o que ocasiona uma transformação escolar que transponha o trâmite da uniformidade e que legitime o direito à diferença considerando a diversidade como um aspeto enriquecedor da própria sociedade (Horta et al., 1997, p.13).

Desde há meio século, que o direito à educação está consagrado universalmente na Declaração dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Contudo, só há poucos anos foram dados os primeiros passos com vista à execução da medida do direito à educação por todos sem exceção, traduzido na Declaração de Salamanca (1994), que reivindica um modelo denominado de “Educação Inclusiva”, que se afirma como verídico paradigma de concretização do direito à educação de todos os indivíduos.

A complexidade em envolver pessoas com deficiência na sociedade e em possibilitar a sua colaboração na evolução do seu país levou a que vários documentos legislativos e orientadores fossem criados, com o objetivo de se tornarem ferramentas viáveis para simplificar o processo de inclusão mediante ações de sensibilização de respeito, de educação e de mudança (UNESCO, 2005).

O Decreto-lei n.º 46/1986, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, “assegura às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente, às deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (artigo 7.º). Este Decreto-lei estabelece um conjunto de metodologias para realizar o direito à educação, definindo a universalidade e a obrigatoriedade do ensino básico gratuito.

Em 1990 o Decreto-lei n.º 35/1990, de 25 de janeiro, que define o regime de gratuidade da escolaridade obrigatória, declara a escolaridade obrigatória dos alunos com necessidades educativas especiais (artigo 2.º).

O Decreto-lei n.º 172/1991, de 10 de maio que prova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar, define as estruturas de orientação educativa que colaboram com o Conselho Pedagógico - artigo 36.º (regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário).

É em 1991 com a criação do Decreto-lei n.º 319/1991, de 23 de agosto, que estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais, que Portugal inicia o processo de defesa da integração, promove a abertura da escola com alunos com neces-

sidades educativas especiais, numa perspetiva de escola para todos. Estabelece, portanto, um direito à educação, direito à igualdade de oportunidades e o direito de participar na sociedade.

O Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, permite que a escola seja para todos e para cada um, havendo uma igualdade de oportunidades, direitos e condições. Este Decreto-lei tem como princípio a qualidade do ensino visando o sucesso de toda a população estudantil. O Decreto-lei mencionado, apresentou uma ascensão na transição dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente para a vida pós-escolar ao tornar-se um cidadão na sua plenitude.

A instituição escolar, contribui para que o ensino seja adaptado aos alunos com necessidades educativas especiais, possibilitando a aquisição de conteúdos curriculares e de competências profissionais. (Fânzeres, 2007). Desta forma, a escola é vista como uma entidade que proporciona emprego, pois é nela que se obtêm as primeiras informações transversais a qualquer função profissional que podem vir a praticar. Têm um papel fundamental no processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com necessidades educativas especiais, pois é responsável pela aquisição e desenvolvimento de competências pessoais, sociais, académicas, de formação profissional e da sua inclusão na sociedade (Capucha, 2008).

De acordo com a European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 1999), a transição para o emprego implica uma orientação bem fundamentada para a vida do sujeito, com o auxílio específico por parte dos técnicos vocacionais das instituições promotoras de formação profissional, que devem dar a conhecer todas as oportunidades de emprego e informar as entidades empregadoras, de modo a simplificar o contacto entre todas as pessoas envolvidas (EADSNE, 2013).

Cónego (1999), considera que a inserção profissional é um processo que deve ser iniciado na escola mediante a elaboração de currículos adequados aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, carecendo de serem convenientemente estruturados para que os mesmos atendam às potencialidades individuais e ambientais. Assim sendo, é imprescindível interligar os conhecimen-

tos académicos com a componente prática, devendo-se “ensinar as competências que demonstram uma possibilidade elevada de utilização imediata e que sejam suscetíveis de cooperarem para a promoção da independência, a melhoria da qualidade de vida e a facilitação da participação social” (Albuquerque, 2005).

Para a pessoa com deficiência, é primordial a inserção profissional, pois significa que há uma inclusão na sociedade, a oportunidade de desenvolver uma carreira profissional e uma identidade de cariz social (Perret, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2005).

Para as pessoas com deficiência, é relevante o exercício da atividade laboral, porque acrescenta qualidade aos recursos humanos, engrandece a dignidade humana e a ligação da comunidade e aumenta o número de pessoas com deficiência na população ativa (OMS, 2011).

A existência de barreiras face à inserção profissional levou à criação de leis e normas fundamentais para facilitar o processo de transição para a vida pós-escolar através da cooperação entre todos os setores envolventes, com o objetivo de participarem em posição de igualdade.

Em 1971 surgiu a primeira legislação exclusiva sobre a deficiência em Portugal, com a criação da Lei nº 6/71, de 8 de novembro, que aglomerava as bases relativas à reabilitação e integração social dos indivíduos deficientes (Ministério da Solidariedade e da Segurança Social, 2012). A discussão sobre esta lei gerou a primeira Associação Portuguesa de Deficientes (APD).

A Constituição da República Portuguesa em 1976, menciona as noções de direito, proteção e obrigação do Estado em promover a integração das pessoas (Salvado, 2009), ou seja, determina direito ao emprego das pessoas com deficiência, especificamente no artigo 71.º: “Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontram incapacitados”.

Uma das primeiras iniciativas legislativas é publicada em 1983, no âmbito do apoio ao emprego das pessoas com deficiência, o Decreto-Lei nº 40/83 de 25 de janeiro, estabelece o regime de emprego protegido. De acordo com este decreto, o Estado deverá cumprir com a Constituição

da República Portuguesa garantindo “o exercício efetivo dos direitos reconhecidos e atribuídos aos cidadãos em geral, nomeadamente o direito ao trabalho”. Por conseguinte, é instaurada a modalidade de “emprego protegido” que engloba “toda a atividade útil e remunerada que, integrada no conjunto da atividade económica nacional e beneficiando de medidas especiais de apoio por parte do Estado, visa assegurar a valorização pessoal e profissional das pessoas deficientes, facilitando a sua passagem, quando possível, para um emprego não protegido” (Decreto-Lei nº 40/83, art.1º).

Em 1989, surge a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei nº. 9/89 de 2 de maio), que “visa promover e garantir o exercício dos direitos que a Constituição da República Portuguesa consagra nos domínios da prevenção da deficiência, do tratamento, da reabilitação e da equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência” (Artigo 1.º - objetivos).

Ainda na década de 80 (1989) emerge o Decreto-lei nº 247/89 de 5 de agosto, que define o regime de concessão pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, o apoio técnico e financeiro aos promotores dos programas relativos à reabilitação profissional das pessoas deficientes e, apresenta medidas de apoio às empresas na contratação de trabalhadores com deficiência e na criação do próprio emprego.

A Lei nº 9/89 é revogada pela Lei nº 38/2004 de 18 de agosto, que circunscreve as Bases Gerais do Regime Jurídico da Prevenção, Habilitação, Reabilitação e Participação da Pessoa com Deficiência. É reforçada a importância do emprego e do trabalho para a inclusão das pessoas com deficiência e incapacidade, sendo da competência do Estado assegurar os direitos de acesso ao mercado laboral.

Em 2006, com vista à inclusão laboral das pessoas com deficiência e incapacidade, foi criado o Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade (PAIPDI), o primeiro plano de políticas integradas e práticas sustentadas para a área da deficiência. Assente numa “nova conceção de deficiência”, o PAIPDI contempla cinco objetivos: “a promoção dos direitos humanos e do exercício da cidadania, a integração das questões da deficiência e da

incapacidade nas políticas sectoriais, a acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos, a qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade, e a qualificação dos recursos humanos/formação dos profissionais e conhecimento estratégico” (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006: 36). Como meio de assegurar a continuação dessas medidas foi aprovado o Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, que visa a conceção do Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiências e Incapacidades que dizem respeito à formação e à inserção profissional, e que define o regime de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento de políticas de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência, bem como cria um Fórum para a Integração Profissional. O programa define quatro medidas de apoio às entidades empregadoras na integração profissional: o apoio à qualificação que integra a formação profissional; o apoio à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho que consiste, nomeadamente, na adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas, na isenção e redução de contribuições para a Segurança Social, cuja redução da taxa incide na parcela respeitante à entidade empregadora. O Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, por sua vez, é alterado pela Lei n.º 24/2011, de 16 de junho, com o objetivo de fortalecer a concessão dos apoios aos centros de emprego protegido e às entidades de direito privado que propaguem programas de emprego apoiado, com vista a melhorar a sua sustentabilidade. E, ainda, pelo Decreto-lei n.º 131/2013, de 11 de setembro, que possibilita que as entidades promotoras de direito público tenham acesso aos apoios financeiros, diminuindo os encargos e tendo em conta a relevância do acesso à inserção profissional.

No seguimento da estratégia de planeamento que caracterizou o PAIPDI e da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em julho de 2009, foi instituída em 2010 a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF), que engloba um conjunto de medidas de sensibilização, formação e apoio à inserção profissional, e manutenção do emprego das pessoas com deficiência e incapacidade. A ENDEF define cinco eixos estratégicos que abarcam várias medidas, entre os quais importa realçar: eixo n.º 1, Deficiência e multidiscriminação; eixo n.º 2, Justiça e exercício de direitos; eixo n.º 3, Autonomia e qualidade de vida; eixo n.º 4,

Acessibilidades e design para todos, e eixo n.º 5, Modernização administrativa e sistemas de informação.

A integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é entendida como um fator decisivo para a inclusão social, independência económica e consequente valorização e realização pessoal destes cidadãos. Em Portugal, as medidas ativas de emprego direcionadas às pessoas com deficiências ou incapacidade estão sobre responsabilidade do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), trabalhando este organismo em rede com um conjunto de centros de reabilitação profissional.

De acordo com a Associação Portuguesa de Deficientes (2012), a inserção profissional está relacionada com alguns fatores que podem influenciar a promoção da mesma, tais como: a não discriminação, a acessibilidade, a educação, a formação, as ajudas técnicas/produtos de apoio, os incentivos de emprego e a sensibilização da comunidade envolvente.

Se, como se demonstrou, a legislação enquadadora e inclusiva relativamente ao emprego das pessoas com deficiência, existe atualmente em Portugal, já a informação estatística e científica sobre esta matéria é escassa e de carácter pontual.

É neste sentido que consideramos pertinente abordar este tema uma vez que se verifica uma carência de dados e de investigações na área da inserção profissional de pessoas com deficiência. A relevância deste estudo advém da importância de perceber como é que o mercado de trabalho, as entidades empregadoras acolhem os colaboradores com deficiência no seu seio organizacional, perceber quais as emoções sentidas pelos mesmos ao longo da jornada de trabalho e como as gerem e, ainda saber como se processa a comunicação interpessoal.

A sua congruência parte também do esforço evidente das pessoas com deficiência na reivindicação dos seus direitos, visando a total e plena inclusão e participação na sociedade.

Conclusão

As pessoas com deficiência, em Portugal, continuam a ser cercadas por diversos tipos de barreiras e obstáculos de cariz social, físico e psicológico. A sua admissão no mercado de trabalho

representa uma esperança real de mudança de vida, de reconhecimento social, de autoafirmação, como sujeitos no mundo produtivo, o que os leva a ultrapassarem os limites impostos pelas suas deficiências, com o objetivo de garantirem a oportunidade de emprego (Araújo, 2006).

As empresas têm de ser conscientizadas para os benefícios da diversidade humana na força de trabalho, os princípios da equiparação de oportunidades e os fundamentos da responsabilidade social Sasaki (2006).

Devido à escassez de estudos que abordem as temáticas da Inteligência Emocional e a Comunicação Interpessoal de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho, torna-se imperável criar investigação. É premente desfazer as barreiras à inserção profissional de pessoas com deficiência, mediante a sensibilização e capacitação para melhorar os comportamentos e atitudes de colegas e entidades empregadoras, caracterizadas pelo preconceito, discriminação e más informações que refletem na exclusão deste trabalhador.

Pretende-se, com este estudo, sensibilizar as entidades empregadoras no reconhecimento das capacidades dos colaboradores com deficiência, evitando que o foco se mantenha nas suas limitações e, fomentando oportunidades de participação e interação entre o indivíduo e meio,

Uma empresa inclusiva é o primeiro passo para uma sociedade inclusiva, na qual todos são diferentes, mas com direitos iguais.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, C. (2005). Deficiência mental ligeira: Funcionalidade e transição para a vida pós-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 89-110.
- Araújo, E.A.C. (2006). *Planejamento e Organização de Serviços para a Formação de Pessoas com Deficiência Mental para o Trabalho*. In Goyos, C. ; Araújo, E. Inclusão Social: formação do deficiente mental para o trabalho. São Carlos: RiMa. SP.
- Associação Portuguesa de Deficientes (2012). *O emprego e as pessoas com deficiência*. Lisboa: Associação Portuguesa de Deficientes.

- Capucha, L. (2008). *Educação especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Cardoso, P. (2006). *Qualidade do ambiente familiar e ideias maternas sobre educação e desenvolvimento*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Cónego, P. (1999). *Integração profissional de jovens com deficiência mental*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2013). *Padrões europeus de boas práticas no ensino e formação profissional: Participação de alunos com NEE/incapacidades no EFP*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Consultado a 02 de setembro de 2017, de https://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successful-practice-in-vet_VET-Report_PT.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 1999). *Financing of special needs education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. Consultado a 02 de setembro de 2017 de, https://www.european-agency.org/sites/default/files/financing-of-special-needs-education_Financing-EN.pdf
- Fânzeres, L. (2007). *Alunos com dificuldades de aprendizagem e a transição para o mercado de trabalho*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Faria, S. & Vieira, R. (2016). Epistemologia e Metodologia em Mediação e Ciências Sociais. In R. Vieira, J., Marques P., Silva, A., Vieira & C. Margarido (Orgs.). *Espaços e Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 105-124.
- Fernandes, C. (2007). *Empregabilidade e Diversidade no Mercado de Trabalho- a Inserção Profissional de Pessoas com Deficiência*. In D. G. Planeamento, Integração das Pessoas com Deficiência (pp. 101-114). Lisboa: DGEEP.

- Gabinete de Estratégia e Planeamento. (Janeiro 2012). *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade - Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Lisboa: Centro de Informação e Documentação GEP - CID.
- Horta, N. S. (et al.) (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico. Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- INR (2009), *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Opcional* (tradução para português do documento da ONU), INR, Lisboa.
- Lopes, M. (2011). *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. Chaves: Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Meirinhos, M. e Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em Educação. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2, pp. 49-65.
- Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (2012), *O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade: Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*, Lisboa, Gabinete de Estratégia e Planeamento.
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2006), *1º Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade*, Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional/Gabinete de Comunicação.
- Nadler, R. (2011). *Liderando com inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Alta Books.
- Organização Mundial de Saúde (OMS, 2011). Relatório mundial sobre a deficiência. Consultado a 01 de setembro de 2017, de http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf
- Perret, C., Pontecorvo, C., Resnick, L., Zittoun, T., & Burge, B. (2005). *Integração social: Aprendizagem e interação na adolescência e juventude*. Lisboa: Instituto Piaget.

Resolução do Conselho de Ministros nº97/2010, de 14 de dezembro, Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (ENDEF).

Salvado, A. (2009). "A evolução do quadro normativo da protecção social da deficiência em Portugal (1962-2007)", *Revista Sociedade e Trabalho*, 38, pp.7-28.

Sassaki, R. K. (2006). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Taylor, J. R. (225), Engaging organization through worldview. In: MAY, S. K.; MUMBY, D. K. (Ed.).

Engaging organizational communication theory and perspectives: multiple perspectives.

Thousand Oaks: CA: Sage, pp. 197-221.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Consultado a 19 de agosto de 2017, de

http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: Assegurar o acesso à educação para todos*. Consultado a 19 de agosto de 2017, de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

United States Department of Education. Office of Special Education and Rehabilitative Services and the United States Chamber of Commerce, Center for Workforce Preparation (2005).

Disability employment 101. Washington D.C. Education Publications Center. Consultado a 18 de agosto de 2017, de

<https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/products/employmentguide/disabilityemployment101.pdf>

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação consultada:

Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948.

Lei n.º 6/71, de 8 de novembro.

Constituição da República Portuguesa 1976.

Decreto-Lei n.º 40/83, de 25 de janeiro.

Decreto-lei n.º 46/1986, de 14 de outubro.

Lei n.º 9/89, de 2 de maio.

Decreto-Lei n.º 247/89, de 5 de agosto.

Decreto-lei n.º 35/1990, de 25 de janeiro.

Decreto-lei n.º 172/1991, de 10 de maio.

Decreto-lei n.º 319/1991, de 23 de agosto.

Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Decreto-lei n.º 290/2009, de 12 de outubro.

Lei n.º 24/2011, de 16 de junho.

Decreto-lei n.º 131/2013, de 11 de setembro.

A Mediação enquanto método inclusivo de resolução de conflitos

Susana Sardinha Monteiro – IPL – Politécnico de Leiria, IJP – Portuguese Institute for Legal Research. Portugal. susana.monteiro@ipleiria.pt

Resumo:

A mediação é um procedimento de resolução de conflitos que além de voluntário, confidencial e amigável é acessível e inclusivo. Acessível a todos aqueles que queiram participar ativa e concretamente na resolução dos seus conflitos, independentemente das suas condições particulares: físicas, psicológicas, financeiras, académicas ou outras.

Neste sentido, começamos por caracterizar a mediação de conflitos enquanto procedimento de pacificação social, apresentando os seus princípios e características estruturantes, bem como as fases deste que é um procedimento flexível. Apresentaremos o terceiro elemento que intervém no procedimento da mediação de conflitos - o mediador - que, apesar de independente, imparcial, neutro e sem poder impositivo, tem como primeira função a gestão da comunicação entre os participantes e o restabelecimento das canais de comunicação que permitam, se possível, a obtenção de um acordo que ponha termo ao conflito. Cabe a esse terceiro a inclusão da diferença presente na mediação: a diferença de visões, percepções da realidade, objetivos, interesses, valores que determinam a incompatibilidade inerente ao conflito. Mas também, a diferença resultante das condições específicas e particulares dos participantes, garantindo, assim, a inclusão de todos num procedimento que se centra nas pessoas e se desenvolve em torno das pessoas e para as pessoas, atendendo às suas particularidades, especificidades e diferenças.

Palavras-chave: Mediação de conflitos; Diferença; Inclusão.

Abstract:

Mediation is a conflict resolution process that depends on the willingness of people, and that is confidential, amicable, accessible and inclusive. Accessible for all of those who actively wish to participate in the resolution of their conflicts, regardless of their specific characteristics: physical, psychological, financial, academic or others.

We begin this text by characterizing the mediation process as a way of social pacification, stating the principles, characteristics and phases of this particularly flexible process. We will then present the third party involved in this process, the mediator, who is independent, impartial, neutral and with no mandatory or superior power. His primary mission is to manage the communication between all the parties involved and re-establish the communication that may allow the signature of the agreement that can put an end to the conflict. It is up to the mediator to ensure the inclusion of difference on the mediation process. Difference of visions, perceptions, goals, inter-

ests, values that are inherent of all conflicts. But also the difference arising from the specific conditions and characteristics of the participants ensuring the inclusion of all in this process. A process focused on people and for the people, taking into consideration their specific differences.

Keywords: Conflict Mediation; Difference; Inclusion

1. A Mediação de Conflitos

1.1. A Mediação de conflitos: caracterização

A Lei 29/2013, vulgarmente designada de Lei da Mediação (LM), define mediação como "a forma de resolução alternativa de litígios, realizada por entidades públicas ou privadas, através do qual duas ou mais partes em litígio procuram voluntariamente alcançar um acordo com assistência de um mediador de conflitos".

Tentando precisar esta definição, socorremo-nos das palavras de alguns doutos estudiosos na matéria. Assim, para Parkinson:

Mediação é um «*processo de colaboração para a resolução de conflitos*» no qual duas ou mais partes em litígio são ajudadas por uma ou mais terceiras partes imparciais (mediadores) com o fim de comunicarem entre elas e de chegarem à sua própria solução, mutuamente aceite, acerca da forma como resolver os problemas em disputa. Os mediadores ajudam as partes a explorar as opções disponíveis e, se possível, a atingir decisões que satisfaçam os interesses de todos os envolvidos. Os participantes são ajudados a chegar às suas próprias decisões voluntariamente e com conhecimento de causa, sem ameaças ou pressões uns dos outros e sem directivas por parte do mediador". (Parkinson, 2008, p.16)

No mesmo sentido, Vezzulla caracteriza a mediação de conflitos como:

O procedimento privado e voluntário coordenado por um terceiro devidamente habilitado, que orienta o seu trabalho para que se estabeleça uma comunicação cooperativa e respeitosa entre os participantes, com o objectivo de aprofundar a análise e a compreensão do relacionamento, das identidades, necessidades, motivações e emoções dos participantes, para que possam alcançar uma gestão satisfatória dos problemas em que estão envolvidos. (Vezzulla, 2006, p.69)

Mais à frente precisa tratar-se de "um método que procura substituir a imposição, o uso da força, a chantagem, o engano e a tentativa de tirar vantagens dentro do conceito ganha-perde de

exclusão, substituindo-o pelo respeito, a responsabilidade e a cooperação, baseado no ganha-ganha.” (Vezzulla, 2006, p.72)

Não é nosso propósito desenvolver uma análise geral e abrangente da mediação, das suas características e princípios, mas apenas fazer a sua caracterização enquanto procedimento auto-compositivo, amigável, humano e humanista de resolução de conflitos. Por essa razão focaremos a nossa atenção nos princípios que mais diretamente representam estes qualificativos.

Começamos por aquele que é considerado como princípio próprio, necessário, identitário e estruturante da mediação de conflitos, o princípio da voluntariedade. Partilhamos as palavras de Gouveia para quem:

O essencial na mediação é o pleno domínio do processo pelas partes (*empowerment*), princípio que é, em simultâneo o seu fundamento e, naturalmente, uma sua característica permanente. A mediação assenta na ideia de que é nas partes que reside a solução do problema, que é através delas – as donas do litígio – que se encontrará a solução adequada e justa. (Gouveia, 2011, p.37)

A voluntariedade manifesta-se não apenas, na decisão da participação das pessoas na mediação, ou seja, no seu assentimento para participar neste procedimento, mas também na necessidade da obtenção de um consentimento esclarecido e informado dos participantes para a sua concretização. Assenta, ainda, na possibilidade de, a todo e qualquer momento, os participantes desistirem do procedimento, não querendo prosseguir com a mediação, bem como na livre fixação do acordo. Esta voluntariedade resulta também do facto de a recusa em iniciar ou prosseguir o procedimento não consubstanciar uma violação do dever de cooperação. Por último a voluntariedade manifesta-se na opção dos participantes em escolherem o(s) terceiro(s) neutro(s), independente(s), imparcial(ais) que, sem poder de imposição, gere(em) a comunicação entre os mediados, para que estes, por si, de forma ativa, encontrem a solução que melhor corresponde aos seus reais interesses. A não ser assim, poderia desenvolver-se um sentimento de desconfiança dos participantes na(s) pessoa(s) do(s) mediador(es), o que minaria o sucesso do próprio procedimento.

Ora, sabendo que “A filosofia da mediação é que as pessoas envolvidas num conflito são as que melhor sabem como resolvê-lo” (Vezzulla, 2001, p.87) por se conhecerem a elas mesmas e saberem o que é melhor para si, ou seja, assentando a mediação no *empowerment* (Brown & Marriott, 1999, p.130), na responsabilidade e responsabilização dos participantes, nada mais lógico do que lhes caber o pleno controlo e total domínio do procedimento da mediação.

Outro dos princípios essenciais da mediação é o da confidencialidade, considerado condição essencial, necessária e imprescindível à eficácia e ao sucesso da mediação. Condição essencial para que os mediados sintam a confiança e o à vontade necessários para, num ambiente informal e de boa-fé, revelarem os seus reais interesses, muitas vezes ocultados por detrás de posições expressas e assumidas. Se assim não fosse, existiria sempre o receio que a partilha de certas informações municiasse (desse munções/argumentos) à parte contrária.

Socorremo-nos das palavras de Lopes & Patrão que defendem que o princípio da confidencialidade tem duas implicações: uma interna e outra externa à mediação (Lopes & Patrão, 2016, p. 46). Assim, a implicação externa do dever de sigilo do mediador, prevista no art. 5.º, n.º 1 da LM, determina que deve “o mediador manter sobre sigilo todas as informações de que tenha conhecimento no âmbito do procedimento de mediação, delas não podendo fazer uso em proveito próprio ou de outrem”. A dimensão interna, consagrada no n.º 2 do referido art. 5.º, estabelece o dever de confidencialidade relativamente às informações prestadas apenas por uma das partes ao mediador, que assim, não as poderá divulgar à outra parte, sem o seu consentimento. É o que sucede no âmbito do *caucus*. Este dever de sigilo do mediador, consagra um verdadeiro “segredo profissional” (Lopes & Patrão, 2016, p. 46) ou como refere Gouveia trata de um dever jurídico que se encontra a “paredes meias com a ética profissional” (Gouveia, 2009, p. 214).

A obrigação de confidencialidade dirige-se a todos os participantes no procedimento e não apenas ao mediador e aos mediados, daí que o art. 5.º, n.º 4 da LM estabeleça que o “conteúdo das sessões de mediação” [incluindo todas declarações (do mediador, dos mediados e de todos os demais intervenientes, os documentos prestados, as propostas de acordo] “não poderá ser valorado em tribunal ou em sede de arbitragem”.

Mas este dever não é absoluto e irrestrito. Comporta (algumas) exceções quando razões de ordem pública se sobrepõem aos interesses subjacentes ao princípio da confidencialidade, “nomeadamente para assegurar a proteção do superior interesse da criança, quando esteja em causa a proteção da integridade física ou psíquica de qualquer pessoa” (art. 5.º, n.º 3 LM).

Outro dos princípios da mediação, aplicável ao mediador, é o da independência, princípio fundamental para a legitimação da sua atividade. Neste sentido, deve o mediador exercer a sua atividade de forma descomprometida e livre de toda e qualquer pressão. Mais uma vez consideramos duas dimensões para a independência do mediador: uma interna, que se traduz na sua libertação ou “emancipação” (Lopes & Patrão, 2016, p. 58) dos seus próprios valores, juízos, interesses, convicções, sentimentos, não deixando que os mesmos influenciem ou condicionem o exercício da sua atividade. A outra dimensão, a externa, traduz a necessidade do mediador exercer a sua atividade sem vinculação a quaisquer outras entidades públicas ou privadas.

Diretamente relacionada com a independência do mediador, ainda que não referida nesta disposição, surge a neutralidade e isenção do mediador, características essenciais ao exercício da sua atividade. O mediador não só não é parte interessada no procedimento, como não deve ter qualquer interesse pessoal ou económico face à obtenção do acordo final. Destacamos, ainda, os princípios da igualdade e da imparcialidade previstos no art. 6.º LM. O n.º 1 do citado preceito traduz a necessidade de garantir tratamento equitativo aos participantes no procedimento de mediação, assegurando o respetivo equilíbrio de poderes e a igualdade de participação. Decorrente deste, surge a imparcialidade do mediador que não é parte interessada no procedimento e que deve adotar uma postura equidistante face aos mediados, prestando-lhes igual atenção e gerindo o procedimento de forma equilibrada. Neste sentido, compete-lhe revelar qualquer impedimento, relacionamento ou circunstância que possa pôr em causa a sua imparcialidade, independência e isenção na condução da mediação.

Secundamos a posição defendida por Parkinson que defende o conceito da imparcialidade ativa do mediador. Sustenta que o mediador não toma partido por um ou por outro mediado, mas

pelos dois, no sentido do seu empenho, enquanto profissional, no apoio aos dois mediados, auxiliando-os na busca da melhor solução para o seu conflito (Parkinson, 2008).

1.2. O procedimento da Mediação de conflitos

Depois da breve caracterização da mediação de conflitos, interessa perceber como se desenrola este procedimento. Importa, desde já, precisar que:

O procedimento de mediação deve ser flexível, contemplando as necessidades e os tempos que os mediados precisam para se relacionarem e poderem, finalmente, chegar ou não a um acordo. Podemos saber como começa, mas nunca como continua, nem muito menos como acaba. Cada mediado é um mundo especial e, por isso, o mediador tomará este ou aquele caminho, dentro das regras de não imposição e imparcialidade. (Vezzulla, 2001, p.54)

Começamos pelo local onde decorre a mediação. Não sendo fundamental, é importante. Ao contrário da rigidez e formalidade de uma sala de audiências, qualquer lugar, desde que confortável, onde mediados se sintam à vontade para expressar os seus reais interesses, se sintam confortáveis e acolhidos, é um bom local para realizar a mediação. Basta uma sala, uma mesa e cadeiras para que o procedimento possa decorrer. Já a preparação da sala é uma importante tarefa do mediador! O ambiente deve estar despojada de objetos pessoais, como fotos ou elementos religiosos. E para dar conteúdo e sentido às palavras e para que a igualdade dos mediados e a imparcialidade do mediador não sejam palavras ocas, é importante que se traduzam em atos e reflitam no ambiente da mediação. Assim, se possível, devem as sessões decorrer numa sala com uma mesa redonda, com cadeiras iguais e sem lugares pré-estabelecidos, transmitindo a ideia da igualdade e da não superioridade de ninguém. Pode prescindir-se da mesa e colocar cadeiras ou poltronas, mas não podem estas traduzir qualquer ideia de superioridade de uns relativamente a outros.

Não obstante o caráter informal e flexível da mediação, enquanto procedimento estruturado há que cumprir umas quantas etapas, sabendo contudo, que não há dois procedimentos de mediação iguais, dependendo sempre das pessoas envolvidas, do conflito em questão e do desenrolar das sessões.

Não sendo propósito deste trabalho desenvolver uma análise detalhada deste procedimento vamos apresentá-lo e dividi-lo em três grandes fases, seguindo o prescrito na LM, e que se traduzem na pré-mediação, mediação propriamente dita e acordo.

O procedimento da mediação tem início com uma primeira sessão de carácter informativo. Vulgarmente designada de pré-mediação, tem como objetivo essencial informar e explicitar os objetivos, as regras funcionais, os princípios estruturantes da mediação e da atividade do mediador, assim como verificar a livre vontade e predisposição dos conflitantes em participar no procedimento e, eventualmente, alcançar um acordo. Mais ainda, inicia-se nesta fase o processo de transformação de um sentimento de adversariedade em cooperação, procurando garantir a confiança dos participantes no procedimento, comprometendo-os e responsabilizando-os com a mediação e com o resultado final. Serve, também, a sessão de pré-mediação (no caso português em que não há uma preparação e um conhecimento prévio do caso) para o primeiro contacto do mediador com o conflito e com o caso concreto e assim perceber da pertinência, adequação e conveniência do recurso à mediação.

Esta sessão de pré-mediação começa com a apresentação pessoal dos participantes. De seguida, cabe ao mediador felicitar os conflitantes por terem livre e voluntariamente aceite resolver o seu conflito de forma concertada e amigável, sinal da sua responsabilidade e inteligência. Entendemos relevante que o mediador estabeleça, logo neste primeiro momento e no sentido de que as sessões decorram num clima de respeito, as regras que irão gizar a comunicação, destacando que os dois terão oportunidade de falar, de expor os seus interesses, não sendo admitidas manifestações de agressividade, faltas de respeito, atropelos na comunicação.

Enquanto manifestação do princípio da voluntariedade, o art. 16.º n.º 2 LM estabelece que "o acordo das partes para prosseguir com o procedimento de mediação se manifesta na assinatura de um protocolo de mediação". Este documento deve ser assinado pelos mediados e pelo mediador e, para além dos elementos de identificação pessoais dos mediados, deve conter de forma expressa e inequívoca, o seu consentimento em participar no procedimento da mediação, assim

como o seu assentimento às regras e aos princípios da mediação, destacando-se o da confidencialidade.

Verificado o assentimento das partes, iniciam-se as sessões de mediação propriamente ditas.

Aqui, depois de reiterar o discurso inicial, esclarecer eventuais dúvidas dos mediados acerca do procedimento da mediação e da postura do mediador, decorrem as sessões de mediação nas quais os participantes expõem o conflito, manifestam a forma como o mesmo os afeta e o que realmente pretendem.

No decorrer das sessões de mediação, a postura, a atuação do mediador condicionam o desenrolar do procedimento contribuindo para o seu sucesso ou insucesso. Neste sentido deve o mediador estabelecer uma relação de confiança e de empatia com os mediados, destacar sempre as atitudes positivas, descrever e objetivar os conflitos, não julgar, opinar ou pressionar, levá-los a assumir a responsabilidade pelos seus comportamentos, passados e futuros. O futuro da relação é fundamental para a mediação, daí sustentarmos que o procedimento da mediação “vai ao passado para compreender o presente, mas sempre de olhos postos no futuro” (Monteiro, 2017, p. 4). Para tal, deve o mediador fazer uso de um conjunto de técnicas específicas que irá escolher e adotar tendo em conta aqueles mediados e aquele conflito em concerto.

Começamos por destacar a escuta ativa que envolve todos os sentidos e não apenas a audição, num grande esforço e labor de auto-conhecimento e consciência, de si mesmo e dos outros. Mais do que ouvir implica compreender a mensagem na sua totalidade, escutar e perceber as palavras, as emoções, os sentimentos, os gestos. Implica focar a atenção em todas as dimensões da comunicação: verbal (palavras), não-verbal (gestos, postura) e para-verbal (ritmo, tom, entoação). Para garantir o sucesso da escuta ativa importa “enfrentar” o processo de escuta liberto de pensamentos parasitas ou acessórios que poderão condicionar o entendimento, abster-se de fazer associações com outros casos, de tirar conclusões, de fazer pré-julgamentos ou juízos de valor, respeitando o tempo que os mediados necessitam para falar e para manifestar os seus sentimentos e interesses e o modo como o fazem, sem fazer antecipações ou tirar conclusões,

atendendo e percebendo o que está a ser dito, porque e como está a ser dito e o que realmente se pretende com essa partilha.

Enquanto gestor da comunicação, o mediador é o profissional da pergunta, do questionamento e não da resposta, do saber e do conhecimento. Quem sabe são os mediados e não o mediador, pelo que através de perguntas vai não só tentar conhecer os mediados, a sua realidade, os seus interesses, motivações e necessidades, investigar melhor o conflito, mas também fazer com que se escutem, levá-los a questionarem-se, a perceberem-se e a colocarem-se na posição um do outro.

Depois do “caos” das informações transmitidas pelos discursos dos mediados e percebidos os seus reais interesses, ocultados por detrás dos discursos iniciais, os resumos servem para “limpar a comunicação”, pôr alguma ordem nos trabalhos e traçar o rumo da mediação. No sentido de esbater a agressividade e a adversariedade entre os mediados, transformando o clima de agressão e confronto em cooperação, uma das ferramentas de que dispõe o mediador são as reformulações positivas, objetivando as questões e os interesses.

Destacamos, por fim, o recurso às reuniões em separado com cada mediado. Designadas de *caucus* e admitidas no art. 5.º, n.º 2 LM, compete ao mediador verificar da sua necessidade, adequação e eficácia, percebendo se as vantagens e os ganhos da sua utilização suplantam os riscos decorrentes da eventual perda de confiança dos participantes no procedimento e na imparcialidade do mediador. Não obstante estas reservas, entendemos muito importante a sua utilização (desde que inicialmente apresentada e explicada aos mediados) essencialmente em situações em que se verifica um grande nível de hostilidade e desconfiança entre os mediados e em que a desproporção de equilíbrio e de poder entre os participantes, não permite a clarificação dos reais interesses dos mediados.

O procedimento de mediação não tem um tempo fixo de duração, nem um número mínimo ou máximo de sessões. A LM apenas estabelece no art. 21.º, n.º 1, que “o procedimento de mediação deve ser o mais célere possível e concentrar -se no menor número de sessões possível”.

Um dos desfechos possíveis do procedimento de mediação é a assinatura do acordo. Este deve ser formalizado por escrito, corresponder à vontade dos mediados, sendo o “conteúdo do acordo livremente fixado pelas partes (...), e assinado pelas partes e pelo mediador”. Conforme descrevem Wilde & Gabros “[e]m princípio, será o mediador quem deve dirigir o acordo, em termos claros que não desvirtuem as condições originais nem frustrem as expectativas das partes. (...) Da clareza do acordo dependerá, em larga medida, o seu cumprimento (...)” (Wilde & Gabros, 2007, p. 77)

Simbolicamente, é muito importante que a assinatura do acordo seja celebrada com um aperto de mão entre os mediados, traduzindo o assentimento dos participantes e o encontro das suas vontades.

2. A Mediação, os conflitos e a inclusão da diferença

Feito o enquadramento geral sobre a mediação importa perceber o reconhecimento e valorização da diferença neste método inclusivo de resolução de conflitos.

2.1. Os conflitos e a diferença

Ao decorrerem da sociabilidade do homem, os conflitos são algo de natural e inevitável. Onde há homens há conflitos! Não há, contudo, uma definição simples de conflito. Partilhamos a abordagem adotada por Thomas (1992) que o define como um processo que começa quando uma das partes percebe que a outra a afetou ou irá afetar negativamente ou Boulding que o define como “situação de concorrência em que as partes estão conscientes da incompatibilidade de futuras posições potenciais e na qual cada uma delas deseja ocupar uma posição incompatível com os desejos da outra.” (Boulding, 1962, p. 35).

Sustentamos que o conflito não é estático, mas antes um processo que implica uma sequência de acontecimentos e que se traduz sempre na existência de três elementos, a saber: a relação ou a interação entre as pessoas que enquanto seres sociais se relacionam uns com outros; uma diferença ou incompatibilidade entre eles; e a percepção ou a tomada de consciência dessa mesma diferença e incompatibilidade. Destacamos que, inerente ao conflito, surge sempre a ideia da

diferença – diferença de valores, objetivos, aspirações, interesses, culturas, idiomas, idades, condições físicas, psicológicas, intelectuais, académicas, entre muitas outras.

Estudar o conflito impõe aceitar a sua inevitabilidade e pressupõe a adoção de uma atitude positiva, reconhecendo que, a grande maioria das situações conflituosas são negociáveis, sendo possível alcançar um consenso e uma solução duplamente vantajosa para as partes envolvidas. O conflito surge, então, como motor de evolução ou de evoluções, de desenvolvimento do indivíduo em si mesmo, dos grupos em que se inserem e da sociedade no seu conjunto. Subscrevemos as palavras de Parkinson para quem

O conflito não é nem positivo nem negativo, é uma força natural para crescer e mudar. A vida sem conflito seria estática. O importante é ver se, e como é o conflito gerido. Se o conflito for gerido cuidadosamente, não precisa de ser destrutivo. Não precisa de destruir indivíduos ou comunidades, nem o relacionamento entre eles. A energia que é produzida num conflito pode ser canalizada construtivamente em vez de destrutivamente. Quando os conflitos são resolvidos duma forma integradora em vez de se optar pela via da disputa, as relações podem ser mantidas e até reforçadas. (Parkinson, 2008, p.15)

Assim, se não é possível, nem desejável eliminar os conflitos, importa trabalhar na determinação dos meios e formas para os gerir e administrar.

Os conflitos (familiares, laborais, ou outros) e para mais na sociedade atual, com as mutações que a sociedade tem sofrido, são complexos, pelo que reduzi-los aos seus aspetos jurídicos, deixando a sua resolução apenas na alçada dos tribunais judiciais, pouco favoráveis à participação ativa e direta dos interessados na resolução das questões, não parece a melhor solução, a mais adequada e até a mais justa. Daí a necessidade de arranjar formas "alternativas" para a resolução destes conflitos, assentes na negociação, na cooperação e com a participação ativa das partes envolvidas.

De entre estas formas auto-compositivas de resolução de conflitos, centramos a nossa atenção na mediação. A mediação não trabalha o conflito, mas cuida e trabalha o relacionamento no seio do qual surgiu o conflito. A Mediação mais do que um método de resolução de conflitos é uma forma de vida, de ver e organizar a vida e a realidade. Por isso, Vezzulla sustenta que:

Com o emprego da mediação, o cidadão recupera a sua independência e o controlo da sua vida pessoal, social e produtiva, por meio de um convívio mais racional, adulto e pacífico, que traz a necessária liberdade e paz social que todos merecemos. (Vezzulla, 2001, p.20)

Por tudo o que vai dito, a mediação é um método que tem sido acolhido e reconhecido por muitos ordenamentos jurídicos e que assenta num complexo multidisciplinar de saberes retirados de várias ciências sociais e humanas, que vão da Psicologia ao Direito, passando pela Sociologia, a Antropologia, a Comunicação, entre outras. Esta riqueza de conhecimentos e saberes espelha a natureza do ser humano, com as suas várias dimensões, permitindo a inclusão de todas as pessoas, desde que assim o desejem.

Surge aqui, novamente, a ideia da diferença!

2.2.A inclusão da diferença na Mediação de conflitos

Importa, agora, destacar a estreita relação entre mediação de conflitos e diferença. Diferença entre as pessoas que recorrem à mediação, que se encontram envolvidas numa situação conflituosa e que apresentam posições, visões da realidade, objetivos e interesses diferentes. Mas essa diferença pode, também, resultar de uma particular condição, física ou intelectual. A intervenção do mediador passa, então, por perceber, (re)conhecer, (re)valorizar e acolher essa(s) diferença(s), aproximando os mediados, através das técnicas e estratégias acima apresentadas, encontrando pontos comuns de interesse, transformando o relacionamento competitivo e adversarial em cooperativo e colaborativo, permitindo a eventual assinatura de um acordo satisfatório e vantajoso para ambos os mediados. Cabe ao mediador, enquanto condutor do procedimento, perceber e atender as necessidades especiais dos mediados, assegurar a sua acessibilidade, criando espaços de diálogo inclusivo. E este diálogo inclusivo decorre, antes de mais, da necessidade do mediador usar uma linguagem que se adapte aos mediados, à sua formação e à sua capacidade de entendimento.

Este acolhimento da diferença facilita o reconhecimento e revalorização deles próprios e do outro. Mais ainda, permite “um **tratamento igualitário** a todos os cidadãos sem exclusões, traba-

lhando na **capacitação das pessoas** para que possam abordar, compreender e resolver os seus problemas." (Vezzulla, 2006, pp.84-85)

A mediação é, como enunciamos antes, um método mais humano e humanista de resolução de conflitos que assenta na ideia base do "tratamento dos mediados como seres humanos únicos". (Vezzulla, 2001, p.87) Humano e humanista pois é "um procedimento que assenta e se centra nas pessoas; que tem por base as pessoas; que é desenvolvido por pessoas e para as pessoas" (Monteiro, 2017, p. 4) respeitando a sua realidade, a sua diferença, sem valores ou parâmetros impostos.

Humano e humanista pois é um procedimento inclusivo da diferença e da diversidade. A mediação está disponível para todos os que desejem participar no procedimento, independentemente das suas crenças, valores, convicções políticas, ideológicas, culturais, condições físicas ou intelectuais. Todos devem ser tratados como pessoas que são. Daí a necessidade de atender e perceber essa pessoa para, no seio de um procedimento informal e flexível, acolher a sua individualidade e diferença.

Para perceber o funcionamento da mediação nestas situações particulares importa

Reiterar alguns dos conceitos com os quais trabalha a mediação: responsabilidade, capacitação, empatia, respeito, criatividade e cooperação, que são as bases do trabalho para conseguirmos a "*autonomia igual*". Estes princípios orientam o trabalho do mediador de discutir, de levar os participantes a descobrirem em si mesmos as capacidades para que possam ir à procura do que necessitem para decidir: ir à procura de informação, saber escutar o outro e a si próprio sobre o que desejam, sobre a viabilidade e realidade destes desejos com a segurança de que tudo pode ser dito com respeito e tudo pode ser resolvido com a satisfação de todos. (Vezzulla, 2006, p.85)

Uma vez estabelecida a confiança entre mediados e mediador, assegurada a empatia necessária ao procedimento da mediação, pode o mediador desenvolver o seu trabalho de forma equidistante, neutral, independente e imparcial. Reconhecemos que é difícil criar empatia e proximidade, para que os mediados sintam confiança no mediador e simultaneamente manter a equidistância necessária à sua independência e imparcialidade. Este será um labor constante de qualquer mediador, tentando ser melhor, a cada dia e a cada mediação. Tal como referem Wilde & Gabros

"[S]er um bom mediador é uma grande honra para a pessoa e conseguir ser um excelente mediador deve constituir a meta de todos os que exercem estas funções." (Wilde & Gabros, 2007, p. 66) E para ser um excelente mediador permitimo-nos realçar a importância das suas características pessoais, pelo que "devem ser sensatos, serenos, preceptivos, pacientes, predispostos a escutar, criativos, desprovidos de sentimentos de onipotência". (Wilde & Gabros, 2007, p. 66).

Para garantir o sucesso da mediação é imperioso que com as suas atitudes e comportamento, transmita confiança, neutralidade, independência e imparcialidade. Mais do que apresentar e explicar estes princípios, importa que o mediador, com as suas atitudes, demonstre que estas não são palavras ocas. Deve o mediador fazer sentir aos mediados que os compreende, mas manifestando sempre a sua independência e imparcialidade. O mediador, antes de o ser, é humano, e por isso mesmo condicionado pelos seus valores, convicções, preconceitos. Não só os mediados tentam "comprar" o mediador, na esperança que este se identifique consigo e os favoreça, como também o mediador não se pode deixar influenciar por alguns pensamentos e sentimentos parasitas relativos aos mediados que, inevitavelmente, lhe vão assolar o pensamento, pondo em causa a sua independência, neutralidade e imparcialidade e comprometendo o sucesso do procedimento. E a melhor forma de o conseguir, ou seja, de conseguir conduzir este procedimento em estrito cumprimento pelas regras e princípios da mediação, assegurando a todo o momento a sua independência e neutralidade é, antes de mais, conhecer-se a si mesmo, ter consciência dos seus valores, preconceitos, emoções e princípios. É importante conhecer-se a si mesmo para conseguir identificar os pensamentos e sentimentos que derivam dos seus preconceitos e associações psíquicas pessoais e que poderão limitar a sua atividade, condicionando o sucesso da mediação, daqueles que possibilitarão uma melhor compreensão de si mesmo e dos mediados contribuindo, assim, para um desfecho positivo. Em qualquer procedimento de mediação e por maioria de razão, num em que um ou ambos os mediados são portadores de uma particular condição é "fundamental que o mediador se interrogue sobre os pensamentos e as emoções relativas aos seus mediados, para conduzir com sucesso a mediação". (Vezzulla, 2001, p.52)

3. Reflexão final

Terminamos o presente artigo com uma breve reflexão final, reconhecendo que todos, sem exceção, enquanto seres humanos e seres sociais têm conflitos com outros que os rodeiam. E as pessoas portadoras de deficiência não são exceção! Também eles, como todos os outros têm conflitos com familiares, com os cuidadores, com as instituições de acolhimento, no local de trabalho. Ora, se assim é, não faria sentido excluí-los deste procedimento. Até porque este procedimento permite o seu tratamento enquanto seres únicos, permite-lhes falar e ser ouvidos e atendidos. E aqui reside o *plus* da mediação. Sabemos que “o mediado só confia quando se sente ouvido e compreendido” (Vezzulla, 2001, p. 46) e que “ao ser ouvido atentamente, falando sobre si mesmo e sobre a sua situação (...) sente-se respeitado e atendido, e isso dá-lhe alento para procurar verbalizar (...) as situações especiais que envolvem a sua realidade” (Vezzulla, 2006, p.102).

Referências bibliográficas

- Boulding, K.E. (1962). *Conflict and Defense: A General Theory*. New York: Harper and Row.
- Brown, H. & Marriot, A. (1999). *ADR Principles and Practice*. London: Sweet and Maxwell.
- Cebola, C. M. (2015). Regulamentar a mediação: um olhar sobre a nova lei de mediação em Portugal. In *Revista Brasileira de Direito*, 11 (2): 53-55, jul.- dez. 2015. IMED.
- Cebola, C.M. (2013). *La Mediación*. Madrid: Marcial Pons.
- Gouveia, M. F. (2009). Algumas questões jurídicas a propósito da mediação. In Vasconcelos-Sousa, J. (Ed.-Coord.), *Mediação e criação de consensos: os novos instrumentos de empoderamento do cidadão na União Europeia*. Coimbra: MEDIARCOM/Minerva.
- Gouveia, M.F. (2015). *Curso de Resolução Alternativa de Litígios*. 3.^a Ed. Coimbra: Almedina.
- Lopes, D. & Patrão, A. (2016). *Lei da Mediação Comentada*, 2.^a ed. Coimbra: Almedina.
- Parkinson, L. (2008). *Mediação Familiar*. Lisboa: Ministério da Justiça.
- Thomas, K. W. (1992) Conflict and negotiation processes in organizations. In M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, 2nd edition, pp. 651-717. Chicago: Rand McNally.
- Vezzulla, J. C. (2001). *MEDIAÇÃO – Teoria e prática, Guia para utilizadores e profissionais*. Barcelona: Ministério da Justiça – Direção-Geral da Administração Exjudicial, Agorapublicações.

Vezzulla, J.C. (2006). Adolescentes, Família, Escola e Lei. A Mediação de Conflitos. Lisboa: Ministério da Justiça, Direção-Geral da Administração Extrajudicial, Agorapublicações.

A metodologia de análise de redes sociais aplicada no diagnóstico social

Joaquim Fialho - CICS.NOVA.UÉvora, Portugal. jfialho@uevora.pt

Resumo:

Este artigo resulta de um trabalho de diagnóstico social sobre as dinâmicas de interação social de vinte e cinco Misericórdias de um distrito a sul de Portugal. Os resultados aqui apresentados refletem, apenas, a aplicação da metodologia de análise de redes sociais na descodificação das interações sociais.

Para o desenvolvimento do diagnóstico social os autores do estudo conceberam um modelo de análise constituído por seis dimensões. Deste modelo, apenas será aqui apresentada a dimensão de análise de redes sociais.

Entre os principais resultados obtidos, destacamos a fragilidade das interações entre as organizações e o elevado individualismo na ação.

Palavras-chave: redes sociais, análise de redes sociais, diagnóstico social, misericórdias

Abstract:

This article results from a social diagnostic work on the dynamics of social interaction of twenty - five Mercies of a district to the south of Portugal. The results presented here only reflect the application of the methodology of social networks analysis in the decoding of social interactions.

For the development of the social diagnosis the authors of the study conceived an analysis model consisting of six dimensions. From this model, only the analysis dimension of social networks will be presented here.

Among the main results obtained, we highlight the fragility of the interactions between organizations and the high individualism in action.

Keywords: social networks, social networks analysis, social diagnosis, mercies

Capítulo I Redes e diagnóstico social

A propósito do conceito de rede social

A origem do conceito de rede social está ancorada na Antropologia Social e conduz-nos até à análise etnográfica das estruturas elementares de parentesco de Claude Lévi-Strauss, na década

de 40. Neste contexto, a ideia de rede social é orientada para a análise e descrição dos processos sociais que envolvem conexões que ultrapassam os limites dos grupos e categorias.

Na década de 50, Radcliffe-Brown introduz o conceito de rede social total para caracterizar a estrutura social enquanto rede de relações institucionalmente controladas ou definidas. Aqui, a rede social é entendida como uma rede na qual todos os membros da sociedade ou parte dela, se encontram envolvidos.

Elizabeth Bott (1971) foi uma das primeiras antropólogas a utilizar o conceito de rede como ferramenta para a análise de relacionamentos entre pessoas e os seus elos pessoais em múltiplos contextos. Nestes estudos o enfoque estava direcionado para as questões do tamanho da rede, o número de unidades de rede e os efeitos da relação entre os seus elementos. Em síntese, os enfoques destes estudos procuraram entender a tipologia de contactos entre um determinado conjunto de indivíduos, o tipo de vínculos que se estabelecem, as relações descontínuas, a importância dos papéis que os indivíduos definem para si nas relações, a sua intensidade, durabilidade e frequência.

Os anos 80 foram pródigos em desenvolvimentos metodológicos ao nível da teoria da ação. Três grandes linhas de investigação se sobressaem:

a) o trabalho sobre os constrangimentos impostos pela posição na rede sobre a ação, que levou ao conceito de autonomia estrutural de Burt e de *embeddedness* em Granovetter; b) a investigação referente às redes sociais como oportunidades ou recursos para atingir determinados fins, que é o caso do conceito de capital social desenvolvido por Coleman e Granovetter, entre outros; c) e os temas da influência e difusão de inovações desenvolvidas por vários estudiosos, como Marsden, Friedkin, Burt e Valente, que postularam uma visão mais dinâmica da análise de redes, pois vêem-nas como canais que os atores utilizam para influenciar os comportamentos de outros (Galaskiewicz e Wasserman, 1993; citados por Varanda, 2001, p.93).

Nos nossos dias o centro da investigação em análise de redes sociais centra-se em quatro pontos essenciais: a) A utilização de métodos estatísticos possibilita aferir proposições relativas às propriedades da rede em detrimento da simples explicação; b) O avanço no *software* estatístico que permite a visualização das redes; c) As significativas melhorias ao nível da recolha de dados,

conseguindo-se uma informação mais precisa e válida; d) Melhoria nos métodos de análise de dados longitudinais (Wasserman e Faust, 1994).

Uma das principais diferenças das análises tradicionais que explicam a conduta dos atores em função, por exemplo, da classe social ou profissão, é que a análise de redes sociais se centra nas relações e atributos desses elementos. Quer isto dizer que a matriz que suporta a análise de redes sociais é a estrutura das relações que assumem um carácter explicativo mais significativo que os atributos pessoais dos elementos que compõem um determinado sistema.

A análise de redes sociais tem, nos anos mais recentes, vindo a beneficiar dum enorme desenvolvimento das técnicas de análise de matrizes e grafos, nomeadamente através do desenvolvimento de ferramentas informáticas. Associado a este contributo tem estado a estatística e a matemática que, por influência das suas técnicas, tem permitido objetivar muitas das análises de redes sociais.

A sociologia e a teoria dos grafos pretendem analisar a dinâmica do grupo em função das relações que os seus membros estabelecem. Esta análise estrutural fornece indicadores que permitem identificar algumas propriedades do grupo ou até caracterizar a influência que cada indivíduo ocupa no grupo.

O quadro de teórico sobre as redes sociais parte das relações sociais para definir a estrutura social em rutura com as análises tradicionais das ciências sociais. Aqui o processo de investigação parte da identificação de categorias predefinidas (classes sociais, grupos, departamentos, etc.) seguindo-se um levantamento das unidades independentes entre si, as quais são posteriormente agregadas com a intenção de perceber a consistência no seu comportamento. Um dos constrangimentos deste tipo de análise é que estas relegam toda a informação que resulta do relacionamento entre as entidades sociais. Apesar da grande maioria das teorias sociológicas se debruçar ao nível do relacionamento entre os atores, o contributo mais significativo da análise das redes resulta da introdução de instrumentos técnicos que possibilitam avaliar empiricamente os postulados teóricos sobre a natureza das relações e o carácter estrutural das redes. Em síntese, a análise de redes facilita a operacionalização do conceito de estrutura social e abandona a

utilização vaga e generalista que não se coadunava com o postulado duma ciência social concebida num quadro de rigor (Varanda, 2000; Fialho, 2008).

Existem alguma perturbação relativamente ao significado atribuído à análise de redes sociais.

Estas indefinições resultam de, em determinadas disciplinas e correntes dentro das mesmas disciplinas, transmitirem vários significados e formas. Por outro lado, a multiplicidade de utilizações que são dadas ao conceito de rede em nada abona a sua clarificação.

Apesar dos avanços, a análise de redes sociais continua a estar associada a uma elite de cientistas sociais que dominam uma linguagem muito particular e que, em certa medida, pode funcionar como um obstáculo para os cientistas sociais mais familiarizados com a lógica dos atributos nas suas análises dos fenómenos sociais.

Dentro duma linguagem muito particular, as matrizes e os grafos têm-se constituído como a principal ferramenta para traçar e apresentar as interações entre indivíduos, grupos e organizações.

Tal como referem Alejandro e Norman (2005) as características particulares da análise de redes sociais fazem com que as ferramentas estatísticas de uso corrente no seu todo não sejam adequadas para a análise das redes. É por esta razão que, um pouco por todo o mundo, vários investigadores têm desenvolvido instrumentos matemáticos/informáticos específicos para a análise de redes sociais, nomeadamente ao nível de ferramentas que permitem criar e analisar indicadores que explicam a estrutura individual e coletiva duma determinada rede.

Para a compreensão da estrutura duma rede é fundamental identificar três elementos básicos: a) Nós ou atores; b) Vínculos ou relações; c) Fluxos. Os nós ou atores são as pessoas ou grupos de pessoas que se encontram movidas por um objetivo comum. Na figura a seguir representada, está um grupo de amigos no qual, cada um deles representa um nó. Regularmente os nós ou atores representam-se por círculos. A soma dos nós representa o tamanho da rede. Os vínculos são os laços que existem e se estabelecem entre dois ou mais nós. Numa rede de amigos, por exemplo, um ator exibe um vínculo direto com outro ator. Os vínculos de relações são representados por linhas. O fluxo indica a direção do vínculo. Estes fluxos podem assumir várias designa-

ções: unidirecional ou bidirecional. Quando um ator não tem nenhum tipo de fluxo, o que implica também a inexistência de vínculos, significa que se trata dum nó solto dentro da rede. Os analistas de redes sociais recorrem a ferramentas matemáticas para representar os padrões de relações entre os vários atores. Entre estas formas de representação estão os grafos e as matrizes.

A propósito do conceito de diagnóstico social

O diagnóstico social é uma radiografia sobre uma determinada realidade, o qual se sustenta numa arquitetura metodológica que procura demonstrar dimensões de uma determinada organização, grupo, comunidade ou situação social. Fazer um diagnóstico social não é uma mera compilação ordenada de indicadores. Trata-se de um processo de base científica, realizado principalmente por especialistas nas áreas das ciências sociais e organizacionais, que procuram uma cartografia da situação (objeto do diagnóstico), através da demonstração de evidências que de outra forma não seriam “desocultadas” e, simultaneamente, lançar pistas para a ação futura.

Um diagnóstico não é uma auditoria. Com alguma frequência, ouvimos nos vários discursos esta confusão de conceitos. Uma auditoria remete-nos para o mapeamento de irregularidades e inconformidades num determinado contexto, sobretudo ao nível da violação de dispositivos legais. O diagnóstico está ancorado num compromisso de análise de contexto e de identificação de evidências que podem ser melhoradas, caso a entidade adjudicante o entenda. A auditoria é remete-nos para uma lógica de sanção, enquanto que o diagnóstico nos remete para a lógica de identificação.

Capítulo II Metodologia

A presente comunicação é uma parte do diagnóstico das Misericórdias de uma NUT III do sul do país, realizado pelos sociólogos Joaquim Fialho, Carlos Alberto da Silva e José Saragoça, os quais construíram um modelo de análise assente em seis dimensões de análise diagnóstica:

- a) A caracterização institucional, sobretudo ao nível dos recursos humanos que asseguram a atividade regular;
- b) As respostas sociais existentes, designadamente as que estão presentemente ativas e o número de utentes abrangidos. Igualmente, foram identificadas respostas que são procuradas e que não se encontram no rol das oferecidas. Foi, igualmente, criada uma escala de dependência de fontes de financiamento das atividades.
- c) Os problemas sociais a que responde constituem uma dimensão mais abrangente em que se procedeu à relação entre os problemas sociais que são colocados à atividade das Misericórdias e os constrangimentos na ação de intervenção face aos mesmos.
- d) Nas limitações e potencialidades da intervenção é concebido um quadro lógico dos constrangimentos/limitações, potencialidades/pontos fortes, bem como uma inventariação de recursos necessários para melhorar a intervenção.
- e) Na dinâmica da rede das Misericórdias do distrito de Évora foi mapeado, através de lógicas sociométricas da *social network analysis*, o quadro de interações interorganizacionais entre as vinte e cinco Misericórdias.
- f) O diagnóstico social prospetivo apresenta cenários sobre o futuro a ação coletiva das vinte e cinco Misericórdias.

Nesta comunicação apenas será discutida a dinâmica da rede, na qual a equipa recorreu à metodologia de análise de redes sociais para a decodificação das dinâmicas interorganizacionais destas instituições do terceiro setor.

Os dados foram tratados no Ucinet e NetDraw.

Capítulo III Resultados

Esta componente do diagnóstico tem como objetivo identificar a dinâmica do funcionamento da rede de misericórdias do distrito de Évora tendo por base a metodologia de *Social Network Analysis* (análise de redes sociais). Esta perspetiva teórica e metodológica enfatiza o estudo das relações entre entidades e objetos de várias naturezas, contribuindo para a compreensão de

problemas complexos, tais como a integração da estrutura social (macro) e a ação individual (micro).

As redes sociais são redes de comunicação que envolvem uma linguagem simbólica, limites culturais e relações de poder. As redes sociais surgiram nos últimos anos como um novo padrão organizacional, através da sua arquitetura de relações expressa, ideias políticas e económicas de carácter inovador, com a missão de ajudar a resolver alguns problemas atuais.

Um dos objetivos da análise de redes sociais é o conhecimento de como as propriedades de natureza estrutural da rede influenciam o comportamento, para além das características atributivas dos indivíduos, assentando a análise de redes sociais no estudo das relações entre atores sociais e os padrões e implicações dessas mesmas relações. Trata-se igualmente de uma ferramenta que possibilita realizar um diagnóstico sobre uma determinada situação, quer seja num contexto micro ou macro. Possibilita, portanto, lançar novas pistas, novas questões e novas soluções.

A figura seguinte apresenta, através sociograma, a rede das Misericórdias a partir dos contactos "pouco regulares". Apesar da densidade se situar nos 0.608 (60.80%) permite-nos sustentar a tese de que a matriz de interação entre as Misericórdias se sustenta em lógicas "pouco frequentes" de interação pois, como veremos mais adiante neste capítulo, as redes de "interações regulares" assumem níveis de densidades muito inferiores.

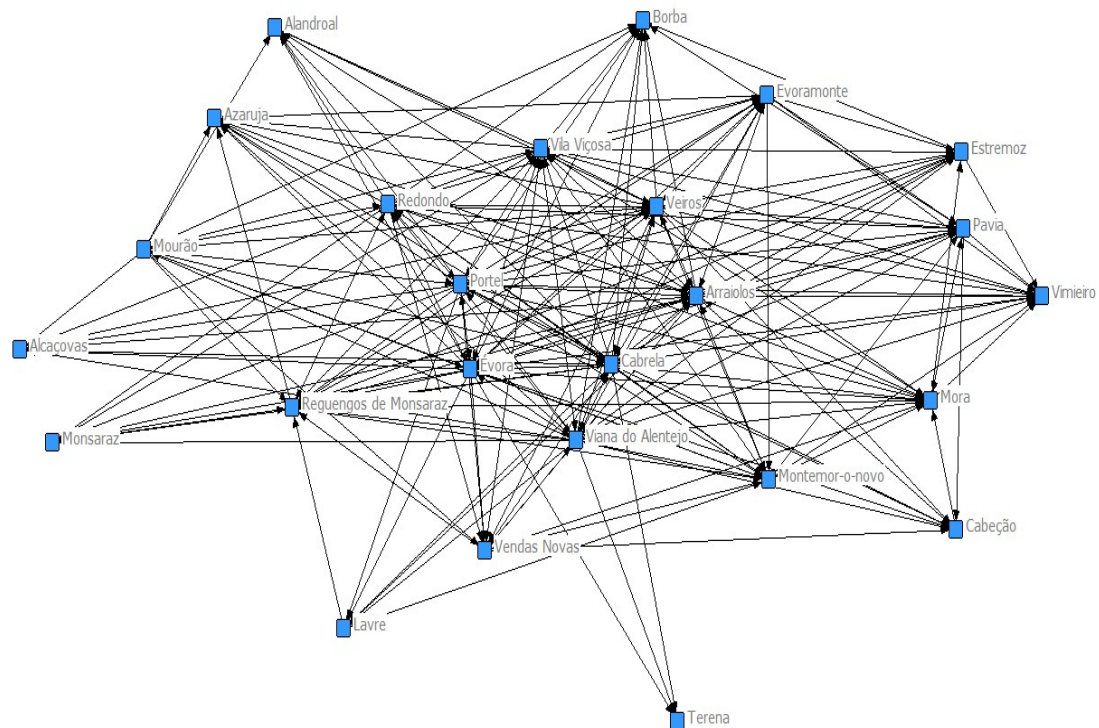


Figura 1. Rede de contactos pouco regulares.

Fonte: Inquérito por questionário

O grau de centralidade é uma medida que reflete a atividade relacional de um ator, obtendo-se através do cálculo do número de ligações adjacentes para cada ator, isto é, mede o número de conexões diretas de cada ator num grafo. Nos dados de relações recíprocas os atores diferem uns dos outros através do número de conexões. Por sua vez, nos dados de relações orientadas é fundamental identificar a centralidade assente nos graus de entrada e centralidade assente nos graus de saída. Assim, se um ator recebe muitos vínculos denomina-se «proeminente» / «prestígio». Os atores que apresentam um elevado grau de saída são atores que têm enormes capacidades para interagir com uma multiplicidade de outros atores. Aqueles que apresentam uma centralidade de graus alta são designados como atores influentes.

O "*outdegree*" representa o nível de interação de saída das Misericórdias, isto é, no quadro da rede, quais os atores que mais procuram os contactos com as restantes congéneres. O "*indegree*" significa a centralidade dos contactos de entrada os seja, que é mais procurado na dinâmica da rede. Os dados recolhidos destacam as Misericórdias de Évora e Portel como as mais relevantes no quadro da interação de entre as suas congéneres (são que mais estimulam a procura).

No lado apostado da centralidade, a Misericórdia de Reguengos de Monsaraz tem o "*indegree*" mais elevado, o que quer significar que é a instituição que mais é procurada no quadro da rede. Face à análise do grau de centralidade que se apresenta no quadro seguinte, podemos afirmar que as Misericórdias de Évora, Portel e Reguengos de Monsaraz são os elementos mais centrais na dinâmica da rede.

O grafo seguinte representa a dinâmica de interações sociais entre as Misericórdias do distrito de Évora. Da análise da densidade da rede ($0.1967 = 19.6\%$) confirma a ideia que já referimos anteriormente, isto é, o nível de regularidade de interações entre os atores envolvidos na dinâmica é muito reduzido o que, pelos dados apresentados, podemos sustentar que se verifica um individualismo moderado na ação, atendendo ao valor da densidade apresentado, bem como aos indicadores de centralidade e proximidade resultantes da matriz de interações.

Contudo, e tal como é visível na figura seguinte, rede não tem atores isolados (Misericórdias desconectadas) o que, numa lógica integracionista, podemos afirmar que os atores, apesar de conectados, apresentam um nível de interação muito residual o qual, pelo que podemos analisar, nos coloca perante mecanismos de cooperação/interação entre as Misericórdias do distrito de Évora muito ténues.

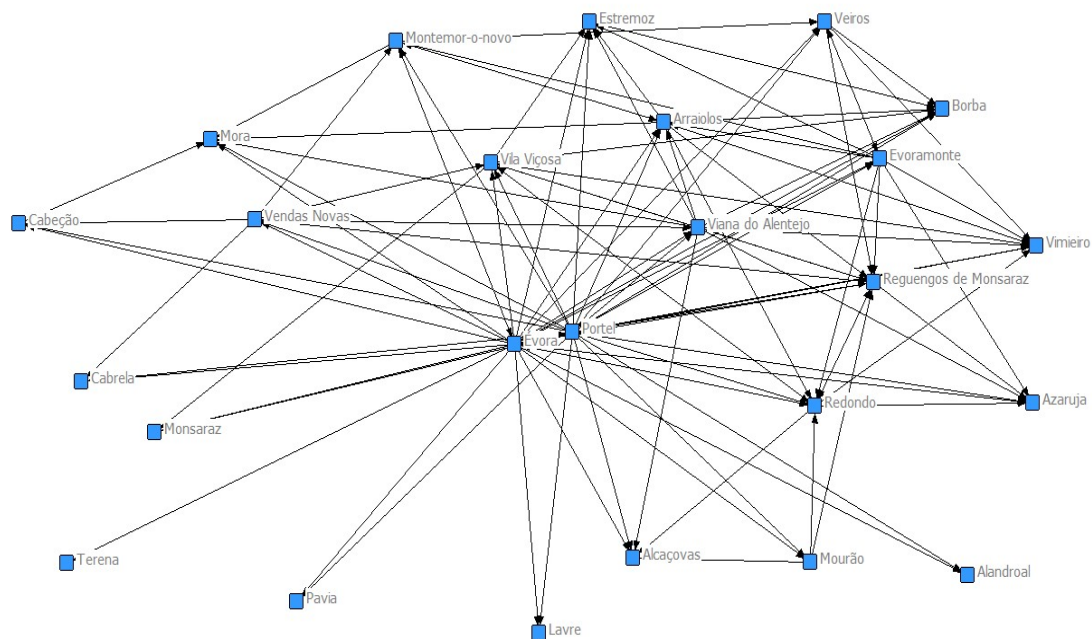


Figura 2. Rede de contactos regulares.
Fonte: Inquérito por questionário

Notas finais

A intervenção centra-se fundamentalmente nas respostas clássicas direccionadas para a pessoa idosa (Lar, Centro de Dia e Apoio Domiciliário) e para as crianças (Creche e Jardim-de-infância).

As medidas de apoio alimentar (cantinas e distribuição alimentar) ocupam uma expressão muito grande no cômputo geral da intervenção das Misericórdias. Contudo, importa referir que a resposta social de Lar de idosos e a distribuição alimentar são os dois principais focos de ação.

As atividades de culto religioso e as romarias estão bem presentes na intervenção junto da comunidade, atividades estas que sustentam e mantêm intacta a função religiosa das Misericórdias.

A redução das transferências sociais do Estado fica bem evidente ao longo de todo o diagnóstico que tem vindo a constranger a atividade das Misericórdias em geral e, em particular, algumas delas estão numa situação financeira delicada. Todavia, não dispomos de dados que nos permitam avaliar sustentadamente a questão financeira. Apenas fica o alerta sobre esta dificuldade registada.

Há uma dependência significativa das transferências sociais do Estado, situação que impõe um “reinventar” de novas formas de financiamento alternativo.

Para além das respostas decorrentes dos problemas sociais clássicos, resultantes das situações de envelhecimento, há, porém, um problema social significativo inerente às situações familiares frágeis, resultantes do contexto e, pelo que podemos inferir, geram uma procura muito significativa ao nível do apoio alimentar. As famílias em dificuldades económicas são um problema social resultante do contexto socioeconómico. Igualmente, os problemas sociais inerentes a demências constituem uma outra linha de preocupação.

Por outro lado, os idosos sem apoio familiar, em situação de carência económica e em situação de isolamento geográfico constituem-se como uma outra panóplia de problemas sociais associados ao envelhecimento demográfico de território.

O “desemprego” jovem é outro dos problemas sociais identificados no diagnóstico.

No quadro da identificação de constrangimento da ação os “recursos financeiros” são o principal sinal de preocupação apresentado, seguido dos recursos humanos e das carências nas famílias. No quadro das potencialidades, a qualidade dos recursos humanos disponíveis e a qualidade dos recursos humanos são o principal ponto forte identificado.

Para melhorar a intervenção das Misericórdias as Instalações e equipamentos (aquisição e/ou requalificação) e os recursos financeiros/económicos ocupam o lugar central das preocupações.

A rede de interações da Misericórdias é pouco densa o que pressupõe um quadro de um individualismo da ação.

Referências bibliográficas

- Alejandro, V. & Norman, A. (2005). Manual introductorio al análisis de redes sociales. Consultado em www.redes-sociales.net, em 01/09/2005.
- Fialho, J, Silva, C. & Saragoça, J. (2017). *Diagnóstico Social. Teoria, metodologia e casos prácticos*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Varanda, M. (2000). A análise de redes sociais e sua aplicação ao estudo das organizações. Uma

introdução. Organizações & Trabalho nº23, Lisboa, APSIOT-Celta.

O homo faber, o artífice: aproximações entre bases teóricas de racionalidade substantiva e experiências de inserção socioprodutiva de mulheres na produção de artesanato

Teresa Júlia de Araújo Melo - Mestre em Administração – Programa de Pós-Graduação em Administração/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. julia.amt@hotmail.com

Washington José de Souza - Doutor em Educação – Programa de Pós-Graduação em Administração/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. wsouza@ufrnet.br

Resumo:

O texto aborda resultados de pesquisa em empreendimentos econômicos solidários do segmento da produção de artesanato de Natal, capital do Rio Grande do Norte/Brasil. Objetiva indicar possibilidades teóricas, com viés de racionalidade substantiva, para interpretação de trabalho feminino em organizações associativas de produção de artesanato. A pesquisa envolveu um universo de 350 mulheres de 17 organizações, todas constituídas com personalidade jurídica de associação. Deste total, 12 integraram a coleta por meio de grupo focal, com número médio de 15 participantes em cada. O argumento central apoia-se no par weberiano de racionalidade (instrumental/formal e substantiva) e se estrutura a partir da seguinte questão: que vieses teóricos, de racionalidade substantiva, atribuem significado ao trabalho associativo de mulheres no segmento da produção de artesanato? Os resultados evidenciam a presença de atividades de produção de artesanato fortemente demarcada por elementos de racionalidade substantiva, fato que permite interpretações do fenômeno à luz de construtos como desenvolvimento à escala humana (Max-Neef, 2012), utilidade social (Gadrey, 2004), organizações isonômicas (Guerreiro Ramos, 1981) e comunidades de prática (Wenger, 2001) conforme aponta o exercício acadêmico aqui realizado.

Palavras-chave: Racionalidade substantiva; desenvolvimento à escala humana (DEH); utilidade social; organizações isonômicas; comunidades de prática.

Abstract:

The text brings results of a research occurred in solidarity's organizations of the segment of handicraft production located in Natal, capital of Rio Grande of Norte/Brazil. It aims to indicate theoretical possibilities, with a bias of substantive rationality, for the interpretation of the feminine work carried out in the production of handicrafts in associative organizations. The research involved a universe of 350 women from 17 organizations, all of them constituted with legal personality of association. Of this total, 12 integrated the collection through the technique of focus group, with a mean number of 15 participants in each. The central argument is based on the Weberian pair of rationality (instrumental / formal and substantive) and is structured from the following question: which theoretical biases, of substantive rationality, attribute meaning to the

associative work of women in the segment of handicraft production? The results show the presence of activities of handicraft production heavily demerged by elements of substantive rationality, a fact that allows interpretations of the phenomenon in the light of constructions such as human scale development (Max-Neef, 2012), social utility (Gadrey, 2004), isomic organizations (Guerreiro Ramos, 1981) and communities of practice (Wenger, 2001) according to the academic exercise carried out here.

Keywords: Substantive rationality; human scale development (DEH); social utility; iso-nomic organizations; communities of practice

1. Introdução

O objetivo é apontar possibilidades teóricas, com viés de racionalidade substantiva, para interpretação de trabalho feminino em organizações associativas de produção de artesanato. Tem origem em pesquisa ocorrida entre 2017 e 2018 mediante fomento da Subsecretaria de Economia Solidária do Ministério do Trabalho (Senaes/MTb) brasileiro. Envolveu dezessete organizações sediadas em bairros populares de uma capital de um dos estados da Federação (Natal, Rio Grande do Norte). Os empreendimentos trabalham com pintura e bordado em tecido, confecção de roupas e peças íntimas, produção de redes e produção de vassouras (mediante reaproveitamento de garrafas de *polyethylene terephthalate* – PET) e produtos de limpeza.

Os empreendimentos apresentam grau de vulnerabilidade socioeconômica desde a constituição. São compostos predominantemente por mulheres, com faixa etária média superior a 50 anos, baixa escolaridade, moradoras de bairros periféricos, com fonte renda (mais de 70%) proveniente de pensões e aposentadorias em torno de um salário mínimo brasileiro (R\$ 952,00, aproximadamente € 180,00). Além disso, o perfil das associadas indica que são mulheres que desempenham o papel de cuidadora do lar em paralelo ao trabalho associativo. A quantidade de homens nos empreendimentos estudados é mínima – 11 do total de 350 membros. Isso explica porque, das sessões de grupo focal realizadas para a coleta de dados em cada unidade, participaram exclusivamente mulheres. Desse modo, a narrativa aqui realizada trata de vivências de mulheres em trabalho associativo de produção de artesanato e consequentemente, de inclusão econômico-social de donas-de-casa em trabalho não-doméstico. É esse, pois, o fato que explica a opção por leituras em referenciais teóricos fundados na racionalidade substantiva, considerando que, na

divisão do trabalho, conforme constataram Andrade et al (2002), tanto homens quanto mulheres concordam que a vida profissional concorre com a vida privada da mulher, no que se refere à condição esposa e mãe, e que, cabe a ela, abdicar de carreira profissional para se dedicar à família. Considere-se, ainda, conforme anotam Martins et al. (2011, p. 28), que “Numa tradicional divisão sexual do trabalho, às mulheres coube a responsabilidade pela manutenção da casa e do cuidado com os membros da família, e, aos homens, o papel de provedor”.

O papel assumido pela mulher no ambiente doméstico, como mãe/avó e esposa, caracteriza o segmento pesquisado em perspectiva de divisão sexual do trabalho, conforme reportam os autores mencionados. E, por essa razão, as atividades produtivas nas associações ocorrem de modo intervalado, com encontros, em geral, de dois dias por semana sempre no turno vespertino. É, pois, a maior dedicação das mulheres ao trabalho doméstico, não remunerado e direcionado ao cuidado do lar e com a família, que justifica o uso dos referenciais teóricos adiante considerados.

A premissa central é que, uma vez dedicadas prioritariamente ao trabalho doméstico, as artesãs atribuem à produção de artesanato papel secundário em suas vidas, caracterizando ação racional não baseada no cálculo, não orientada para alcances de metas técnicas e interesses econômicos mediados por princípios de maximização de recursos – conforme se refere Serva (1997) quando caracteriza ação racional instrumental. Em contraposição, com base em Serva (1997) é possível definir que a atividade de produção de artesanato pelas mulheres pesquisadas é ação racional substantiva, orientada para duas dimensões: na dimensão individual, para a autorealização, compreendida como concretização de potencialidades e satisfação; na dimensão grupal, para o entendimento, nas direções das responsabilidades e satisfação sociais.

Para abordar organização de trabalho no segmento de produção de artesanato, sob perspectiva de racionalidade substantiva, o presente texto, após esta introdução, prossegue com uma breve discussão acerca do par weberiano de racionalidade e qualificação da natureza do trabalho artesanal. Na sequência, após exposição dos procedimentos metodológicos adotados na realização da pesquisa, quatro construtos teóricos são pautados - desenvolvimento à escala hu-

mana (Max-Neef, 2012), utilidade social (Gadrey, 2004), organizações isonômicas (Guerreiro Ramos, 1981) e comunidades de prática (Wenger, 2001) – como possibilidades de interpretação de experiências de mulheres em ambientes organizacionais de trabalho solidário de produção de artesanato, desta forma, delineou-se os constrututos utilizados. Nas considerações finais é destacada a necessidade de se aplicar tal perspectiva teórico-metodológica de compreensão de fenômenos de trabalho associativo a outros segmentos, a exemplo de trabalho cooperativo em centro de atenção psicossocial.

2. Racionalidade e natureza do trabalho e da produção do artesão

Uma qualificada discussão acerca da razão moderna tem como base Max Weber. Weber (1991) elege quatro elementos para caracterizar ação racional: meios, fins, valores e consequências. A ação será tão mais racional, de acordo com o autor, quanto mais o sujeito levar em consideração tais aspectos em uma ou outra ação. Desse modo, uma ação estará dotada de racionalidade instrumental na medida que expressar um caráter numérico e calculável (portanto, mediada por cálculos entre meios e fins). De outra forma, uma ação estará dotada de racionalidade substantiva quando mediada por julgamentos, por exigências éticas e políticas (portanto, intercedida por reflexão em torno de valores e consequências).

Max Weber conceitua a racionalidade instrumental por meio da expectativa de resultados, ou melhor, da equação entre meios e fins calculados. De outra forma, a racionalidade substantiva ordena padrões de ação a partir de postulados de valor, exigindo a adoção de critérios éticos com o qual a realidade deve ser julgada. Este tipo de ação racional independe de expectativas de sucesso. Para Weber (1991), cada tipo de racionalidade equivale a uma ética correspondente – ética do comprometimento/ou da responsabilidade e ética do valor absoluto/ou da convicção, respectivamente.

É na sociedade moderna que o homem passa a se preocupar em compreender o mundo e, assim, a natureza perde relevância, passando a prevalecer o que é útil. Da condição de ordenadora da existência a partir da reflexão, a razão se transformou em instrumento de previsão de consequências. Assim, o homem se transformou em *animal racional* por ser capaz de prever conse-

quências, e, não, por qualidades como sentir, pensar, julgar, refletir. Valores até então considerados duradouros passam a ser substituídos, na modernidade, por cálculo utilitário de consequências, adquirindo hegemonia de atitudes até então consideradas indignas – a exemplo da ganância (antes vista como pecado) e da acumulação de bens como objetivo principal da vida.

No domínio da Teoria das Organizações, Guerreiro Ramos (1946) adota, em dado momento da sua obra, o par weberiano de racionalidade instrumental e substantiva para questionar o viés mecardocêntrico preponderante na Ciência Administrativa. O autor reconhece que “a racionalização é a transformação da comunidade em sociedade, isto é, da organização social, fundada na santidade da tradição e nos sentimentos humanos, em uma organização social fundada na calculabilidade dos atos e na objetividade racional” Guerreiro Ramos (1946, p. 272). Desse modo, o que hoje se reconhece como sociedade tem origem na racionalização, na transição do tradicionalismo para a secularização, quando a religião perde influência sobre as variadas esferas da vida social. Contrapõe o autor, todavia, que, “no domínio político”, o homem é designado a agir, por si mesmo, como portador de “razão no sentido substantivo” (Guerreiro Ramos, 1981, p. 30).

As organizações econômicas são, em Guerreiro Ramos, unidades artificiais criadas com objetivos determinados e voltadas para a produção de bens e serviços. Do mesmo modo que Polanyi (2000), Guerreiro Ramos (1981) entende que a existência ampliada desse tipo de organização é relativamente recente e coincide com a predominância da chamada economia de mercado. Polanyi (2000) demarca a Revolução Industrial como responsável por um movimento (o *moinho satânico*) que subordinou, de modo definitivo, o sistema social ao sistema econômico. A economia, ou, a vida social como um todo (Polanyi, 2000), desde então, foi reduzida exclusivamente à mediação de processos de mercado, de produção e consumo. Desse modo, o porte e a dimensão assumidos pelas organizações formais, no mundo contemporâneo, só são possíveis em um tipo de sociedade centrada no mercado, que transforma cidadão em consumidor e detentor de emprego.

Uma contraposição, ou resistência, à transformação de cidadão em detentor de emprego e produtor de bens e serviços em escala ampliada, está no artífice, conforme reportado por Sennet

(2009). Para o autor, *artífice* é aquele que se preocupa com o trabalho bem feito, pelo prazer da coisa bem feita. Sennet retoma os conceitos de *animal laborans* e *homo faber* (de Hannah Arendt) para reforçar a existência de duas espécies de trabalhador: o primeiro é o que fica ab-sorto no trabalho como fim em si mesmo, com o único objetivo de *fazer a coisa funcionar*; o segundo é o *juiz do labor*, que discute e livremente julga o fazer.

Com qualidades de *homo faber*, o trabalho artesanal estabelece diálogo entre práticas concretas e ideias uma vez que as habilidades têm início como práticas corporais, como entendimento técnico que se desenvolve pela força da imaginação. Trata-se de atividade que se dá pela inter-seção entre ideia, imaginação e prática, concretização de ideias, criação de coisas com base em elementos naturais, Sennett (2009) entende que a perícia artesanal confere sentido à experiência concreta, e, assim, a técnica não é apenas o que fornece relações significativas e possibilidades de expressão. Para o *artífice*, a técnica abre o corpo para a linguagem. É, pois, com base nessas noções de racionalidade e de *homo faber* – *artífice* – que se fundamenta a discussão do tópico seguinte. Antes, todavia, são fornecidas informações gerais a respeito do modo como se procedeu a coleta e a análise dos dados empíricos em associações de produção de artesanato.

3. Procedimentos metodológicos e possibilidades de aplicação de construtos de racionalidade substantiva em organizações solidárias de produção de artesanato

O exercício de aproximação teórica entre os dados coletados (em empreendimentos econômicos solidários do segmento do artesanato) e os construtos aqui pautados tem origem em material coletado em pesquisa-ação realizada mediante estratégia de estudo de caso. A pesquisa-ação foi empregada com o propósito de identificar e resolver problemas coletivos e de aprendizagem (Thiollent, 1986) tomando, como unidade de análise, não organizações individuais, mas, sim, a colaboração sob formato de rede interorganizacional (Nilsson, 2000). Trata-se de um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, estando, pesquisadores e participantes de dada situação e/ou problema, envolvidos de forma cooperativa e participativa (Thiollent, 1986).

O estudo de caso, por sua vez, pautou investigação e ação provenientes de projeto fomentado pela Subsecretaria de Economia Solidária do Ministério do Trabalho (Senaes/MTb), em uma rede interorganizacional composta por 17 associações de produção de artesanato patrocinadas pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social da Prefeitura do Natal (Semtas) e assessoradas por um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O caso se caracteriza como pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (Yin, 2010). A população foi constituída pelos sócios de 17 empreendimentos, majoritariamente mulheres (340 de 351). Foi realizado, então, grupo focal em cada empreendimento contando, em média, com a participação de 15 mulheres, já que em nenhum momento ocorreu participação de homem. Os grupos focais, de acordo com Yin (2010), são geralmente utilizados para a definição de problemas com precisão, tornando-se úteis para gerar rumos alternativos de ação e ajudar na elaboração da abordagem de problemas. Nesse sentido, o grupo focal, como instrumento de coleta de dados, está alinhado à natureza do estudo, qual seja, pesquisa-ação.

O grupo focal contou com três blocos: identificação dos empreendimentos, perfil e trajetória das sócias e utilidade, renda, conquistas e entraves vivenciados. O propósito foi colher o valor atribuído a componentes econômico-financeiros em contraposição à utilidade social dos empreendimentos, considerando que 63% das sócias são aposentadas e/ou pensionistas e a totalidade se identifica como dona-de-casa. Com responsabilidades domésticas e rendimento regular em termos de renda familiar, tornou-se oportuno explorar valores atribuídos ao trabalho não-doméstico por parte das mulheres. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo léxica (Bardin, 2011; Camargo; Justo, 2013), com auxílio do *software* IRAMUTEQ.

A partir da *Classificação Hierárquica Descendente (CHD)* o IRAMUTEQ gerou seis classes do *corpus* divididas em quatro ramificações: subcorpus A composto pela Classe 1 - *Renda das Associadas*; subcorpus B composto apenas pela Classe 6; subcorpus C – que se desdobra a partir do B – composto pelas classes 5 e 4 referentes a *Conhecimento Adquirido e Relações Sociais* respecti-

vamente; subcorpus D, integrado pelas Classes 2 e 3, respectivamente, *Conquistas e Fragilidades* dos empreendimentos. A CHD, com base em análise lexical do material textual, oferece contextos (classes lexicais) determinados por vocabulários específicos de segmentos de textos que compartilham sentidos próximos. Tais classes nivelam-se a categorias de base teórica fundada na racionalidade substantiva, conforme discussão empreendida na sequência.

4. Racionalidade substantiva em organizações solidárias do artesanato

Este tópico tem o propósito de indicar possibilidades de emprego de construtos fundados em racionalidade substantiva na interpretação de vivências – ocupação – de produção de artesanato. Trabalho se associa à realização de um conjunto de atividades mensuráveis em bases quantitativas e postas a serviço do mercado. Ocupação se une a práticas que conduzem indivíduos à atualização pessoal, fundamentado em valores existenciais. Dá-se, assim, por desejo particular e satisfação pessoal e se concretiza, por exemplo, por meio da isonomia (Guerreiro Ramos, 1981), entendida como sistema social caracterizado por: a) prescrição mínima de normas; b) atividade autogratificante; c) atividade realizada como vocação; d) sistema amplo de tomada de decisão; e) relações interpessoais primárias (sem hierarquia, horizontais).

Sistemas sociais (de modo específico, organizacionais) regidos por relações isonômicas possibilita aprendizagens com base na interação social, extrapolando a interlocução mestre-estudante, até porque, em relações horizontais não há superior/subalterno. Desse modo, o conceito de comunidades de prática (CoPs) assume viés de racionalidade substantiva, especialmente por se constituir como sistema de aprendizagem social. As CoPs são constituídas por pessoas que voluntariamente compartilham interesse ou paixão comuns, interagem regularmente, trocam informações e conhecimento, buscam sustentabilidade coletivamente e compartilham aprendizagens. Detêm, portanto, empreendimento conjunto, envolvimento mútuo e repertório compartilhado. Cientistas sociais têm usado versões do conceito de comunidade de prática para uma variedade de fins de análise, ainda que o emprego original se verifique no domínio de teoria da aprendizagem (Wenger, 2010). Aqui, comunidades de prática é conceito aplicado em ambiente organizacional, de trabalho associado e produção coletiva, cujo processo de avaliação requer, não apenas

o emprego de indicadores de utilidade e desempenho econômico-financeiro, mas, também, de utilidade social.

Gadrey (2004) aplica a noção de utilidade social no processo de avaliação de economia social, para pautar contribuição ao interesse geral. Deve-se distinguir, portanto, avaliação de desempenho de avaliação da utilidade social das atividades. A utilidade social interna de uma organização envolve valores e, assim, seu *status* deve ser avaliado por meio do objetivo do projeto, da democracia interna, de motivos internos que explicam eventual não-lucratividade, da gestão desinteressada e de sua capacidade de favorecer o voluntariado. A utilidade social externa pode ser avaliada pela existência de intervenções pouco ou não satisfatórias, pela variedade do público envolvido e pela contribuição à coletividade. Gadrey propõe um conjunto de cinco dimensões para avaliar a utilidade social: a) composição econômica; b) capacidade de luta contra a exclusão e contribuições para o desenvolvimento humano e o desenvolvimento durável; c) vínculos sociais de proximidade e democracia participativa; d) contribuição à inovação social, econômica e institucional; e) a utilidade social interna, com efeitos sobre o ambiente externo (GADREY, 2004).

Em sincronia com princípios de utilidade social, comunidades de práticas e isonomia encontra-se a noção de *desenvolvimento à escala humana* (DEH). Max-Neef (2012) assume leitura para a América Latina citando crises frequentes que extrapolam fragmentações e reafirmam situações de instabilidades de várias naturezas que abarcam, entre outros fenômenos, ineficiência de mecanismos de representatividade política com relação às decisões da elite, carências na fiscalização e no controle da sociedade civil das burocracias públicas, fragmentação dos movimentos sociais e marginalização das minorias. A partir da noção de autodependência o autor defende um processo de autonomia, não como sinônimo de individualismo e egocentrismo, mas, sim, de conexão e coletividade, alegando que uma série de fatores restringe o olhar e influi todas as estruturas e engendramentos societários de desenvolvimentismo e neoliberalismo monetário, com ambos apresentando ideias mecanicistas e de concentração - de renda, de cultura, de saúde, de educação, de segurança, de poder - em intensidades distintas.

Com base nos quatros construtos acima sintetizados, os dados coletados na pesquisa aqui referenciada possibilitam a identificação dos seguintes atributos de racionalidade substantiva no trabalho associado e na produção coletiva de artesão, conforme retrata o Quadro 1.

Quadro 1. Atributos de racionalidade substantiva no ato associativo de produção de artesão

Constructo	Noção teórica central	Atributos empíricos encontrados
Isonomia	Relações entre iguais	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de afeto; - Espaços de emancipação; - Realização de atividades gratificantes e por vocação; - Senso de pertencimento; - Reciprocidade.
Utilidade social	Contribuição para o interesse geral	<ul style="list-style-type: none"> -Relativização da dimensão monetária; - Forte integração comunitária; -Benefícios psicosociais; - Valorização do substantivo; - Crescimento de relações de confiança.
Comunidades de prática	Aprendizagens coletivas	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimento das relações sociais; - Construção de saberes dialógicos; - Qualificação do Trabalho Coletivo.
DEH	Autodependência	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação de necessidades; - Construção de autonomia; - Ampliação de liberdades; - Melhora na qualidade de vida.

4. Considerações finais

A abordagem aqui realizada evidencia a presença de atributos de racionalidade substantiva no trabalho associativo de produção de artesanato tomando como base quatro constructos: isonomia (Guerreiro Ramos, 1981), utilidade social (Gadrey, 2004), comunidades de prática (Wenger, 2001) e desenvolvimento à escala humana (Max-Neef, 2012). A base teórico-empírica adotada é Sennet (2009), no entendimento de que o artesão nomeia um impulso humano básico: o desejo

de fazer um trabalho bem pelo seu próprio bem. O artífice numa trajetória de tempo e espaço desde os antigos fabricantes de tijolos romanos até os ourives do Renascimento, pontuando prática e teoria, técnica e expressão, artesão e artista, criador e usuário.

O artífice, na qualidade de *homo faber*, (Arendt, 2005) usa ferramentas e livremente age, organiza o trabalho, pensa e busca materiais e táticas para a realizar a produção. Nesse aspecto, difere do *animal laborans* (Arendt, 2005) que já não age, comporta-se, regido pelos imperativos da sobrevivência, como se a vida individual houvesse sido afogada no processo vital da espécie. Por esse caminho, a pesquisa aqui abordada traz importante contribuição à compressão do trabalho na economia solidária – autogerido – uma vez que este deve ser compreendido como fenômeno plural. Cabe aqui ressaltar que os quatro construtos utilizados para analisar o trabalho associativo no artesanato produzido por mulheres, possibilitam concluir que a inclusão tem início no autor-reconhecimento de identidade como artesã, em relações intersubjetivas de trabalho, ocupação e realização pessoal dentro de ambiente de produção. É pertinente, ainda, afirmar que a inclusão revela-se em todos os atributos empíricos encontrados, uma vez que, vivenciar espaço isonômico e contribuir para a coletividade, constroi e fortalece laços de autodependência e formas de autonomia e emancipação revelando conteúdos de utilidade social.

Os achados são específicos por dois motivos centrais: a) estão contidos ao trabalho do artífice; b) tratam de situação de mulheres com função predominante de donas-de-casa e algum rendimento familiar fixo (como pensionista/aposentada), e que, nessa condição social, desenvolvem atividade secundária como trabalhadora no artesanato. Esses fatos explicam a predominância de utilidade social dos empreendimentos econômicos estudados (em contraposição ao componente econômico-financeiro) e a elevada presença de elementos de racionalidade substantiva. Não se pode, por outro lado, restringir esses resultados a unidade de artesanato e de mulheres. Por essa razão, fica aqui a sugestão para que estudo similar possa ocorrer, por exemplo, em empreendimento econômico solidário constituído em centro de atendimentos psicossocial, de modo a tornar possível comparações entre categorias de análise de utilidade social mediadas por noções de cuidado.

Referências bibliográficas

- Andrade, Áurea L.S. et al. (2002). Gênero nas organizações: um estudo no setor bancário. São Paulo: RAE – Eletrônica, vl. 1, nr. 2. Consultado em <http://www.rae.com.br/eletronica>
- Arendt, Hannah. (2005). A Condição Humana. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Bardin, Laurence. (2011). Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. (2013) IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, v. 21, pp. 513-518.
- Freire, C. & Mangas, C. (2017). Percursos Formativos para a Inclusão: área da comunicação. In C. Freire, C. Mangas & C. Sousa (Org), Livro de atas da IV Conferência Internacional para a Inclusão 2016 (pp.357-358). Leiria: IPLeiria, ESECS e iACT. ISBN: 978-989-8797-14-8. Consultado em <http://iact.ipleiria.pt/publicacoes/2017-2/>
- Gadrey, Jean. (2004). L'utilité sociale des organisations de l'économie sociale et solidaire: une mise en perspective sur la base de travaux récents: rapport de synthèse pour la DIES et la MIRE. Lille: CLERSE-IFRESI/Université de Lille 1.
- Guerreiro Ramos, Alberto. (1981)., A Nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- Guerreiro Ramos, Alberto (1946.). A sociologia de Max Weber (sua importância para a teoria e a prática da Administração). RSP, v. 3, n. 2-3, pp. 267-282.
- Mangas, C., Freire, C & Francisco, M. (2015). Inclusão e Acessibilidade em Ação: Direferentes percursos, um rumo. Leiria: iACT/IPLeiria. Consultado em <http://iact.ipleiria.pt/files/ebook/index.html#credits>
- Martins, C. G; Luz, Nanci Stancki; Carvalho, Marília Gomes. Relações de gênero no trabalho doméstico: um estudo a partir da realidade das trabalhadoras do Instituto Federal de Santa Catarina. Cadernos de Gênero e Tecnologia 2011 (pp. 27-36). Curitiba/PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Consultado em http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/producao-intelectual/cadernos-de-genero/Cadernos-de-Genero_numeros_23e24.pdf
- Max-Neef, Manfred A. (2012). Desenvolvimento à escala humana: concepção, aplicação e reflexões posteriores. Blumenau/SC, Brasil: Edifurb.
- Martins, P. R. (2017). Museu de Artes e Comunidade Surda: um estudo de caso no Museu Calouste Gulbenkian. In C. Freire, C. Mangas & C. Sousa (Org), Livro de atas da IV Conferência Internacional para a Inclusão 2016 (pp.151-160). Leiria: IPLeiria, ESECS e iACT. ISBN: 978-989-8797-14-8. Consultado em <http://iact.ipleiria.pt/publicacoes/2017-2/>
- Nilsson, Monica. (2000). Organizational development as action research, ethnography, and beyond. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.

- Olivencia, J. (2013). De la Integración a la Inclusión: Evolución y Cambio en la Mentalidad del Alumnado Universitario de Educación Especial en un Contexto Universitario Español . *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
- Polanyi, Karl. (2000.) *A grande transformação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sennett, Richard. (2009). *O artífice*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record.
- Thiollent, Michel. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Weber, Max. (1991) *Economia e sociedade*. Vol. I. Brasília, UnB.
- Wenger, Etienne. (2001). *Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade*. Barcelona: Paidós.
- Yin, R. K. (2010.) *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

Posters



Instrumento de Avaliação de Competências Comunicativo-Linguísticas [0-24 Meses]: Evidências do Estudo Piloto

Bárbara Cíntia Miguéis Lopes - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria

Etelvina Silva Lima - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria

Filipa dos Santos Gordalina - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria

Nadine Filipa Fernandes Caminho - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria

Sílvia Fernandes Bonacho - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

Enquadramento: A revisão bibliográfica efetuada revela que não existem instrumentos formais, em Portugal, que avaliem as competências comunicativo-linguísticas de crianças, no período pré-linguístico. Existem evidências que estabelecem a importância da identificação e intervenção precoce das alterações da comunicação e da linguagem, de forma a possibilitar a participação e inclusão das crianças no seu meio (Peixoto, 2007; Bartoszeck & Bartoszeck, 2009). O desenvolvimento harmonioso da comunicação e da linguagem interrelaciona-se com várias competências de outras áreas do desenvolvimento. Assim, o Instrumento de Avaliação de Competências Comunicativo-Linguísticas (IACCL) [0-24 Meses] é constituído por competências nas áreas de Interação e Brincar (Becker, 2014; Carvalho, Silva, & Nunes, 2015), de Competências Auditivas (Sim-Sim, 1998; Fernandes, 2011), de Competências Fonológicas (Pagliarin & Keske-Soares, 2007; Peixoto, 2007), de Compreensão Não-verbal e Verbal (Sim-Sim, 1998; Peixoto & Rocha, 2009) e de Competências Comunicativas (Roth & Worthington, 2011; Silva, 2014).

Objetivos: Determinar a usabilidade do IACCL [0-24M]; Aferir as características psicométricas do instrumento; e Identificar os indicadores que correspondem às competências comunicativo-linguísticas, em crianças portuguesas, dos 0 aos 24 meses.

Metodologias: O estudo-piloto apresenta um paradigma misto, com um desenho descritivo, de carácter observacional e recolha de dados transversal. No estudo-piloto foram aplicados três instrumentos, nomeadamente um questionário sociodemográfico, um questionário das competências comunicativas e o IACCL [0-24M]. Os dados foram recolhidos presencialmente, junto dos pais e educadoras de infância das crianças. A amostra ficou constituída por 76 crianças com uma

média de idade de mínimo de 0 meses e máximo de 24 meses. A recolha de dados para a análise qualitativa foi realizada através da técnica da Reflexão Falada e os dados foram analisados através da análise de conteúdo das respostas obtidas. Os dados quantitativos recolhidos foram analisados através da análise estatística descritiva e inferencial.

Resultados: A análise dos resultados demonstrou que o instrumento apresenta confiabilidade interna ($\alpha=.98$). A análise dos itens indica capacidade discriminativa das diferentes competências, ao longo, das diferentes fases do desenvolvimento: Interação e Brincar ($\alpha=.91$); Competências Auditivas ($\alpha=.82$); Competências Fonológicas ($\alpha=.94$); Compreensão Não-verbal e Verbal ($\alpha=.95$); e Competências Comunicativas ($\alpha=.97$). Os dados sugerem a necessidade de ajustar os itens do IACCL [0-24M], de acordo com os marcos de aquisição indicados pela aplicação do instrumento. Assim sendo denotaram-se: incongruências, em que apenas uma das fases de idades não apresenta um critério como adquirido; critérios não adquiridos; critérios adquiridos em fases precoces; e critérios adquiridos em fases tardias. A análise de conteúdo realizada com os dados obtidos pela Reflexão Falada revela que os pais e educadores dos participantes consideraram que os itens são claros e bem formulados, embora o tempo de aplicação tenha sido considerado longo.

Conclusão: Considerando a importância da avaliação do desenvolvimento pré-linguístico, e visto que não existem instrumentos, em Portugal, que possibilitem aos profissionais avaliar os marcos de desenvolvimento dos 0 aos 24 meses, este instrumento surge para colmatar esta necessidade. Considera-se que o IACCL poderá sustentar práticas para a identificação e intervenção precoce de crianças portuguesas em risco de desenvolvimento de alterações da comunicação e linguagem, promovendo a sua estimulação e inclusão.

Palavras-Chave: Avaliação; Comunicação; Estudo-piloto; Instrumento de Avaliação; Linguagem.

Abstract

Framework: Performed literature review reveals that there are no formal instruments in Portugal to assess the communicative-language skills of children in pre-linguistic period. There is evidence to establish the importance of early identification and intervention of changes in communication

and language in order to enable participation and inclusion of children in their midst (Peixoto, 2007; Bartoszeck & Bartoszeck, 2009). The harmonious development of communication and language interrelates up with various skills from other areas of development. Thus, the Competency Assessment Instrument-Linguistic Communicative (IACCL) [0-24 months] consists of skills in the areas of Interação e Brincar (Unicef, 1990; Becker, 2014; Carvalho, Silva, & Nunes, 2015; Figueiredo et al., 2015), of Competências Auditivas (Sim-Sim, 1998; Fernandes, 2011), of Competências Fonológicas (Pagliarin & Keske-Soares, 2007; Peixoto, 2007), of Compreensão Não-verbal e Verbal (Sim-Sim, 1998; Peixoto, 2007; Peixoto & Rocha, 2009) and of Competências Comunicativas (Sim-Sim, 1998; Yoder, Warren, McCathren, & Leew, 1998; Rigolet, 2000; Wetherby & Prizant, 2000; Tomasello, 2003; Fenson, 2007; Peixoto, 2007; Peixoto & Rocha, 2009; Roth & Worthington, 2011; Vicente, 2011; Rodrigues, 2014; Silva, 2014).

Objectives: 1) To determine the usability of IACCL [0-24M]; 2) Calibrate the psychometric characteristics of the instrument; and 3) Identify the indicators that correspond to the communicative-language skills in Portuguese children from 0 to 24 months.

Methodology: The pilot study presents a mixed paradigm, with a descriptive design, observational character and collection of data cross. During the pilot study were administered a socio-demographic questionnaire, a questionnaire of communicative skills and IACCL [0-24M]. To this end, it was necessary to refer to the following: 1) identification of institutions; 2) Submission of applications for authorization; 3) Delivery of informed consent to the parents; 4) Contact via email with parents / carers; 5) Application of questionnaires and IACCL [0-24M]; 6) Analysis of results (SPSS reflection and spoken); and 7) Mail informative and thanks to the institutions. As a final sample yielded a total of 76 children aged 0 to 24 months (N = 76). The collection of data for qualitative analysis was performed by the spoken reflection technique and data were analysed by analysis of the content of the responses. Quantitative data collected were analysed by descriptive and inferential statistical analysis.

Results: The analysis of the results showed that the instrument has internal reliability ($\alpha = .98$). The analysis of the items indicates the discriminative capacity of the different competences along

the different stages of development: Interação e Brincar ($\alpha = .91$); Competências Auditivas ($\alpha = .82$); Competências Fonológicas ($\alpha = .94$); Compreensão Não-verbal e Verbal ($\alpha = .95$); and Competências Comunicativas ($\alpha = .97$). The data suggest the need to adjust the IACCL [0-24M] items, according to the acquisition milestones indicated by the application of the instrument. Thus, they were denoted: incongruities, in which only one of the stages of ages does not present a criterion as acquired; criteria not acquired; criteria acquired at an early stage; and criteria acquired in later stages. The content analysis performed with the data obtained by the Speaking Reflection reveals that the parents and educators of the participants considered the items to be clear and well formulated, although the time of application was considered long.

Conclusions: Considering the importance of the evaluation of pre-linguistic development, and since there are no instruments in Portugal, enabling professionals to evaluate the developmental milestones from 0 to 24 months, this instrument appears to fill this need. When the questionnaire was administered, if there are children at risk of developing, they can be intervened early by qualified professionals who will promote their stimulation and inclusion in society.

Keywords: Assesment; Assessment Instrument; Communication; Language; Pilot Study.

Referências Bibliográficas:

- Bartoszeck, A. B., & Bartoszeck, F. K. (2009). Neurociência dos seis primeiros anos. Implicações educacionais. *Revista da Educação*, 1–25.
- Becker, S. (2014). *Impacto da interação mãe-criança e da experiência de creche para o desenvolvimento infantil nos dois primeiros anos de vida da criança*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Psicologia.
- Carvalho, M., Silva, F., & Nunes, C. (2015). Situações de jogo / brincadeira: Promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre pais e crianças em idade de creche. *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa*, 62–75.
- Fernandes, A. (2011). *Desempenho Fonético e Fonológico em Crianças com Perturbações da Linguagem e Fala: Um Estudo Exploratório no Concelho de Fafe*. Universidade do Minho.
- Pagliarin, K. C., & Keske-Soares, M. (2007). Abordagem contrastiva na terapia dos desvios fonológicos: considerações teóricas. *Revista CEFAC*, 9, 18–20.
<https://doi.org/10.1590/S1516-18462007000300006>

- Peixoto, V. (2007). *Perturbações da Comunicação - a importância da detecção precoce*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Peixoto, V., & Rocha, J. (2009). *Metodologias de Intervenção em Terapia da Fala* (1º Volume). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Roth, F., & Worthington, C. (2011). *Treatment Resource Manual for Speech Language Pathology* (4th ed.). USA: Delmar.
- Silva, S. (2014). *Aquisição da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: creche e família*. Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. (Universidade Aberta, Ed.). Lisboa.

ProAlfa – oficinas de alfabetização de seniores para seniores

Sara Mónico Lopes – ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, Portugal. sara.lopes@ipleiria.pt

Luísa Pimentel - ESECS, CICS.NOVA, CIES.IUL, Portugal. luisa.pimentel.pt

Jenny Sousa - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria. Portugal.

Jenny.sousa@ipleiria.pt

Catarina Mangas - ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria – iACT, CI&DEI, Politécnico de Leiria. Portugal. catari-

na.mangas@ipleiria.pt

Miguel Mesquita - AMITEI, Portugal. miguel.mesquita@amitei.pt

Resumo:

Envelhecer é sinónimo de viver mais tempo, é um triunfo da humanidade. No entanto este aumento da longevidade tem exigido estratégias para lidar com este fenómeno, sendo a institucionalização uma das respostas criadas para responder às necessidades das pessoas idosas e das famílias. Como refere Machado (2015), este tipo de resposta assegura as necessidades básicas da vida quotidiana do idoso, não havendo, muitas vezes, espaço para atender à dimensão sociocultural de cada um. A animação socioeducativa tem neste domínio um papel fundamental a desempenhar, no sentido de valorizar o idoso na sociedade, contribuir para o seu desenvolvimento individual, melhorar as suas competências sociais, a sua criatividade, ou seja, contribuir para um envelhecimento ativo numa lógica de educação ao longo da vida, tal como preconizado pela Comissão Europeia (2010).

É neste enquadramento (de transformações demográficas, do aumento da longevidade, da importância da educação ao longo da vida) que surge o projeto PROALFA, uma parceria entre a AMITEI e o Programa IPL60+, com o propósito de: (i) criar oficinas de alfabetização a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, dirigidas a pessoas idosas em estruturas residenciais; (ii) promover a interação social e incentivar a partilha de saberes e experiências, valorizando as competências adquiridas ao longo da vida.

As oficinas de leitura e escrita terão a duração de noventa minutos e serão realizadas uma vez por semana.

Em termos metodológicos, o estudo assumirá um cariz de investigação-ação que percorrerá quatro fases que se desenvolvem de forma contínua e sequencial: planificação, acção, avaliação (observação) e reflexão (Coutinho *et al.*, 2009). A intervenção e interação direta com o objeto de estudo permitirá um conhecimento mais aprofundado sobre a realidade a investigar, no sentido de refletir e agir sobre ela, sendo a observação

INCLUDIT V

direta e as entrevistas semiestruturadas as técnicas privilegiadas para avaliação das atividades desenvolvidas durante o projeto.

Os participantes serão os residentes de uma estrutura residencial para pessoas idosas do concelho de Leiria, analfabetos ou com baixos níveis de literacia.

A dinamização das oficinas de alfabetização será assegurada, voluntariamente, pelos estudantes seniores do Programa IPL60+, do Instituto Politécnico de Leiria que, desta forma, prestam um serviço comunitário e dão ou sentido aos fundamentos do envelhecimento ativo. Como resultados, espera-se que as atividades socioeducativas estimulem a capacidade cognitiva de cada um; potenciem o aumento de conhecimentos e competências literácitas e favoreçam a interação social entre diferentes gerações. A partir desta experiência pretende-se construir um referencial de atividades de animação socioeducativa para seniores, que permita replicar algumas das práticas e metodologias usadas. Em suma, é nossa intenção, com a participação neste Congresso, apresentar, sob a forma de poster, o ProAlfa, ainda numa etapa embrionária.

Palavras-chave: alfabetização; atividades socioeducativas; educação ao longo da vida; pessoas idosas

Abstract:

Aging means living longer, is a triumph of humanity. However this increase in longevity has required strategies to deal with this phenomenon, being the one created for institutionalization meet the needs of the elderly and families. As Machado says (2015), this type of response will ensure the basic necessities of daily life of the elderly, and that there is often room to meet the cultural and social dimension of each. Youth work in this field has a key role to play, in the sense of valuing the elderly in society, contribute to your individual development, improve their social skills, your creativity, that is, contributing to a active ageing in a logic of lifelong education, as advocated by the European Commission (2010).

It's in this framework (of demographic change, increased longevity, the significance of lifelong learning) that arises the PROALFA project, a partnership between the AMITEI and the IPL60 + Programme, with the purpose of: (i) create the literacy workshops from the learning of reading and writing, directed at elderly people in residential structures; (ii) promote social interaction and encourage the sharing of knowledge and experiences, valuing skills acquired throughout life.

INCLuDiT V

Reading and writing workshops will have the duration of 90 minutes and will be carried out once a week.

In methodological terms, the study will take a research-oriented action that loops through four phases that develop in a continuous and sequential: planning, action, evaluation (note) and reflection (Coutinho et al., 2009). Intervention and direct interaction with the object of study will enable a better understanding about the reality to investigate, in order to reflect and act on it, being the direct observation and semi-structured interviews insider techniques to evaluation of the activities developed during the project.

Participants will be residents of a residential structure to elderly people in the municipality of Leiria, illiterate or with low levels of literacy.

The promotion of literacy workshops will be provided voluntarily by students of the IPL60+ Program, of the Polytechnic Institute of Leiria which provide a community service and give sense of the fundamentals of active ageing. As a result, it's expected that educational activities stimulate the cognitive ability of each; promoting the increase of knowledge and skills and encourage social interaction between different generations. From this experience we intend to build a benchmark for socio-educational animation activities for seniors, enabling replicate some of the practices and methodologies used. In short, it is our intention, with the participation in this Congress, to present, in the form of a poster, the ProAlfa, still in an embryonic stage.

Keywords: literacy; youth work; lifelong education; elderly people.

Bibliografia:

Coutinho, C.; Sousa, A.; Dias, A.; Bessa, B.; ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 455-479.

European Commission (2010), EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth, Disponível em: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>

Machado, M (2015). *Animação, Cultura e Património - um projeto de intervenção para residências séniores*. Trabalho de Projeto de Mestrado apresentado ao Instituto de Serviço Social do Porto.

ONU - United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2015). World Population Prospects: The 2015 Revision, World Population 2015 Wallchart. ST/ESA/SER.A/378. Acedido a 27 julho 2017, disponível em https://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/World_Population_2015_Wallchart.pdf

INCLUDIT V

Pordata (2017). Indicadores de Envelhecimento, acedido a 6 julho 2018, disponível em:

<https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526>

A inclusão no 1.º ciclo do ensino básico através da literatura para a infância

Lídia Machado dos Santos – Escola Superior de Educação de Bragança, Portugal. lidia.flavie@ipb.pt

Resumo:

O trabalho que agora se submete à apreciação é o resultado de uma parceria com a Fundação Caixa CA de Bragança iniciada em outubro de 2017 e concluída em junho do presente ano letivo. Essa parceria teve como principal finalidade educar para a inclusão, através da leitura de potencial receção infantil com alunos 1.º Ciclo do Ensino Básico a frequentar os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Fora do ambiente proporcionado pela sala de aula, sem, no entanto, descurar o contexto escolar; aprender a brincar com as palavras sem que as ideias de construção e desafio se perdessem; pôr à prova a capacidade de interpretação de cada aluno em trabalho de grupo; englobar e incluir diferentes ideias e formas de trabalho entre os alunos sem olhar a raças, cores, credos, línguas, questões cognitivas ou meios financeiros, visto que a língua é de todos e todos devem ter os mesmos direitos na hora de enriquecer a sua literacia, foram alguns dos objetivos estabelecidos. Ao longo do projecto, a inclusão foi conseguida através da promoção de estratégias, como a divisão de tarefas e a fomentação do diálogo entre os membros das equipas, de forma a contribuir para o sucesso das mesmas. Verificou-se que as equipas cujos membros melhor interagiram, rentabilizando as diferenças entre si, foram as equipas que alcançaram melhores resultados. O projeto de promoção da leitura e da escrita denominado “Cozinha com as tuas Palavras” abrangeu seis agrupamentos de escolas pertencentes aos distritos de Bragança e Vila Real, num total de 900 alunos. Após a leitura do conto infantojuvenil Maggy, a Fada, e de acordo com instruções previamente estabelecidas, os alunos foram divididos em equipas pelas respetivas professoras. Essas equipas eram constituídas não só por crianças da escola frequentada, mas também por crianças oriundas de outras escolas do 1.º Ciclo daqueles distritos e pertencentes aos agrupamentos em causa, estimulando-se, assim, a capacidade de interação e a sociabilidade entre crianças que não se conheciam. As equipas, reunidas na escola sede, e em ambiente culinário, realizaram provas de apuramento em que as palavras foram o mote para os desafios propostos. Depois da fase de apuramento, chegaram à fase final uma equipa do 3.º ano e outra do 4.º ano de escolaridade a representar cada um dos Agrupamentos de Escolas participantes.

Palavras-chave: inclusão; leitura; escrita; desafios; equipas.

Aprender a ler e escrever com método multissensorial

Catarina Santos - Centro Hospital Tondela-Viseu, Portugal. catarina.santosgaspar@gmail.com

Ana Isabel Silva - Instituto Politécnico de Viseu, CI&DEI, Portugal

Catarina Martins – IPCDVS - FPCEUC - Coimbra, Portugal

Resumo

A prevalência das dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita (DALE) tem aumentado nas escolas portuguesas. Este trabalho pretende investigar a eficácia de um programa, com base na metodologia multissensorial na intervenção em DALE. Esta metodologia inclui estratégias com ajudas sensoriais visuais e auditivas, tradicionalmente utilizadas, bem como cinestésicas e tácteis.

Através de metodologia de natureza qualitativa, estudo de caso múltiplo, foram seleccionados, por conveniência, cinco participantes com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), Perturbações Fonológicas (PF) e dificuldades severas de aprendizagem (9-11A). Cada participante foi caracterizado quanto ao perfil sensorial e de competências linguísticas através do Infant/ Toddler Sensory Profile (ITSP) e Avaliação das Competências de Linguagem para a Leitura e Escrita (ACLLE). Apesar de não aferido para a faixa etária em estudo, o ITSP foi usado para avaliar a viabilidade de aplicação de um programa sensorial aos participantes.

Após quatro meses de intervenção semanal, observámos melhorias na identificação e nomeação de grafemas em todos os participantes. A combinação cinestésica fonema - grafema é a base da estimulação inerente a este método e pode explicar o incremento na consciência fonológica. O recurso a pistas multissensoriais constituiu-se uma técnica de compensação e estimulação de uma atitude mais activa e maior envolvimento na aprendizagem, podendo garantir maior probabilidade de sucesso académico a todas as crianças.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Metodologia Multissensorial; Dificuldades de Aprendizagem.

Abstract

Reading and writing difficulties are commonplace in today's Portuguese education institutions. This project's goal is to evaluate changes in the reading and writing learning processes, through the development and implementation of a multisensorial methodology based teaching program. The methodology used in this multisensorial method requires a greater number of sensorial modalities: tactile, kinesthetic, auditory and articulatory. Five participants (9-11 yrs) with intellectual and developmental disabilities, phonological disorder-

INCLuDiT V

ders and severe learning difficulties were assessed with Infant/Toddler Sensory Profile (to evaluate the feasibility of applying a sensory program) and Language Competencies Evaluation for Reading and Writing (a Portuguese language test).

After four months of weekly intervention, we observed improvements in the identification and naming of graphemes. The increase of this kind of aids proved to work as a compensation technique stimulating participants to a more active attitude towards their learning. It may explain the improvements in the phonological awareness of the participants. It also allowed them to achieve a greater probability of success in his reading and writing learning processes.

Keywords: Reading; Writing, Multisensory Methodology; Learning difficulties.

Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva

Aparecida Carina Alves de Souza - UFRRJ - Brasil – carina@superar.com

Allan Rocha Damasceno - UFRRJ - Brasil - lepedi-ufrrj@hotmail.com

Mônica Alves Pereira - UFRRJ - Brasil, monicapereira_2010@yahoo.com.br

Isabela Damaceno Cruz – UFRRJ – Brasil – prof.isabelacruz@gmail.com

Resumo:

A temática tratada neste resumo reflete sobre o trabalho com livros infantis em multiformato sobre pessoas com deficiência, para pessoas com deficiência e, também para as pessoas sem deficiência com o intuito de tocar na questão da diversidade, sobretudo, a questão da acessibilidade, através das histórias contadas nos livros. O trabalho em multiformato é o meu objeto de estudo de doutoramento na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e o desafio da educação inclusiva. O papel e a importância do professor na perspectiva da comunicação acessível, tomando-a como uma ferramenta capaz de contribuir para a reinvenção de uma nova sociedade e, como tal, impulsionar a educação inclusiva, a educação para todos. Discute sobre um grupo social com dimensões e traços particulares e a acessibilidade na educação. Atualmente, a luta pela inclusão do direito à educação e a formação ao alcance das pessoas com deficiência está presente nos debates e nas diretrizes oficiais. Neste sentido, apresentaremos também as contribuições relacionadas a respeito das desigualdades sociais e das políticas educacionais para a aprendizagem da pessoa com e sem deficiência na escola inclusiva. Cabe salientar que discussões e literaturas especializadas sobre esses temas se fazem urgentes, além dos estudos sobre as ações pedagógicas diante das atuais políticas de inclusão brasileira. Ao considerar a relevância da temática, pretende não só contribuir para revelar que se trata de uma realidade importante que não pode ser desconsiderada, mas abrir possibilidades outras, seja por possibilitar a sistematização do conhecimento que permeia esse universo, seja por explorar caminhos a serem percorridos no processo de consolidação das pessoas com deficiência no processo de aprendizagem e formação social.

Palavras Chave: Educação inclusiva; literatura acessível; acessibilidade; multiformato.

Abstract:

The theme covered in this summary reflects on the work with multiformat children's books on people with disabilities, for people with disabilities and also for people without disabilities with the intention of touching the issue of diversity, especially the issue of accessibility, through the stories told in the books. Multiformat work is my object of doctoral study at the Federal Rural University of Rio de Janeiro and the challenge of inclusive education. The role and importance of the teacher in the perspective of accessible communication, taking it as a tool capable of contributing to the reinvention of a new society and, as such, promoting inclusive education, education for all. It discusses a social group with particular dimensions and features and accessibility in education. Today, the struggle for the inclusion of the right to education and training within the reach of people with disabilities is present in official debates and guidelines. In this sense, we will also present the related contributions regarding social inequalities and educational policies for the learning of the person with and without disability in the inclusive school. It should be noted that discussions and specialized literature on these subjects are urgent, as well as studies on pedagogical actions in the face of current Brazilian inclusion policies. In considering the theme, it intends not only to contribute to reveal that it is an important reality that can not be disregarded, but open other possibilities, either by enabling the systematization of the knowledge that permeates this universe, or by going through paths to be covered in the process of consolidating people with disabilities in the process of learning and social formation.

Keywords: Inclusive education; accessible literature; accessibility; multiformat.

Inclusão no ensino superior: uma formação para jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental

Maria Potes Barbas – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. maria.barbas@ese.ipsantarem.pt

Isabel Piscalho – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Cristina Novo – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. cristina.novo@ese.ipsantarem.pt

Helena Luís – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. helenaluis@ese.ipsantarem.pt

Resumo:

Cabe às instituições de ensino superior instituir políticas de inclusão, valorizando cada vez mais ações pautadas no respeito à diversidade. Presentemente, o acesso de jovens com necessidades educativas (NE) ao Ensino Superior apresenta-se como um dos aspetos mais desafiadores do sistema de educação inclusiva em Portugal. No ensino superior o apoio a estudantes com NE ainda apresenta algumas fragilidades, já que na passagem do ensino obrigatório para o ensino superior, perdem a estrutura de suporte posta à disposição pelo Ministério da Educação para o ensino básico e secundário, com anos de organização, de experiência e profissionais especializados.

Apresentamos-vos uma formação não conferente de grau, adaptada do modelo que funciona há 12 anos na Universidade Autónoma de Madrid, em “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho” que se destina a jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%. É um programa inovador, por ser o primeiro modelo de formação de educação inclusiva em contexto de ensino superior para deficiência intelectual em Portugal, que visa o desenvolvimento pessoal, bem-estar e inclusão social e laboral a partir do ambiente educativo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

A formação tem a duração de quatro semestres e os seus objetivos foram desenhados com o intuito dos/as estudantes serem capazes de: aplicar de forma autónoma os conceitos, teorias e princípios adquiridos na resolução de problemas e decisões, em novos ambientes de trabalho e/ou ambientes pouco familiares; adquirir compromissos sociolaborais potenciadores de um crescimento enquanto cidadãos/ãs plenos/as; responder às exigências e executar tarefas apropriadamente com a combinação de competências e de práticas

INCLuDiT V

cognitivas, de conhecimento, motivação, valores, atitudes e emoções; adquirir competências de utilização de literacia digital que permitam resolver problemas e realizar tarefas, usando diferentes ferramentas no contexto de trabalho; adquirir flexibilidade, compreendida como uma capacidade de adaptação à mudança e como um prelúdio para a capacidade crítica para analisar o trabalho em si; manter o entusiasmo para uma formação ao longo da vida; adquirir a formação necessária para concorrer a diferentes ofertas (adaptadas a pessoas com limitações intelectuais), de forma a obter um emprego; participar ativamente no ambiente universitário.

Evidenciaremos, ainda, de forma específica o plano de formação, nomeadamente os critérios de seleção dos estudantes e o plano da formação (Unidades Curriculares).

Palavras-chave: Inclusão; ensino superior; dificuldade intelectual e desenvolvimental.

Abstract:

Higher education institutions should promote inclusion policies, valuing more and more actions based on respect for diversity. At present, the access of young people with educational needs to Higher Education is one of the most challenging aspects of the inclusive education system in Portugal. In higher education the support to students with educational needs still presents some weaknesses, since in the transition from compulsory education to higher education, they lose the support structure made available by the Ministry of Education for primary and secondary education, with years of organization, specialized professionals.

We present a degree-free training, adapted from the model that has been working for 12 years at the Autonomous University of Madrid, in "Digital Literacy for the Labor Market", which is aimed at young people with intellectual and developmental difficulties with a degree of incapacity equal to or greater than 60%. It is an innovative program, as it is the first model of inclusive education in the context of higher education for intellectual disability in Portugal, aimed at personal development, well-being and social and labor inclusion from the educational environment of the School of Education of the Polytechnic Institute of Santarém.

The training lasts for four semesters and its objectives were designed with the aim of students being able to: autonomously apply the concepts, theories and principles acquired in solving problems and decisions, in new working environments and / or unfamiliar environments; to acquire socio-labor commitments that promote growth as full citizens; respond to the demands and perform tasks appropriately with the combination

INCLUDiT V

of cognitive skills and practices, knowledge, motivation, values, attitudes and emotions; acquire digital literacy skills to solve problems and perform tasks using different tools in the work context; acquire flexibility, understood as a capacity to adapt to change and as a prelude to the critical capacity to analyze the work itself; maintain enthusiasm for lifelong learning; acquire the necessary training to compete for different offers (adapted to people with intellectual limitations) in order to obtain a job; participate actively in the university environment.

We will also specifically present the training plan, namely the student selection criteria and the training plan (Curricular Units).

Keywords: Inclusion; higher education; intellectual and developmental difficulty.

Perspetivas e práticas de docentes de uma instituição do ensino superior politécnico face à inclusão de estudantes com necessidades educativas

Carla Bastos – Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. carla.bastos.sc@ipsantarem.pt

Isabel Piscalho – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Resumo:

Presentemente, o acesso de estudantes com necessidades especiais (NE) ao ensino superior apresenta-se como um dos aspetos mais desafiadores do sistema de educação inclusiva em Portugal. Nesta linha, apresentamos um estudo sobre perspectivas e práticas de docentes de uma instituição de ensino superior politécnico face à inclusão de estudantes com necessidades especiais, como um contributo para o desenvolvimento de uma cultura de verdadeira educação inclusiva e equitativa ao longo da vida. Participaram neste estudo - descritivo, exploratório, de abordagem quantitativa - 54 docentes do ensino superior politécnico. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário adaptado do estudo "Da garantia de acesso à promoção do sucesso" (Centro de Investigação e Inovação em Educação, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, 2017). Da análise dos dados verificou-se que, apesar da existência de um regulamento para atribuição do estatuto do/a estudante com necessidades especiais na Instituição, urge uniformizar procedimentos, definindo os mecanismos de referenciação, avaliação e intervenção. Os/As docentes inquiridos/as estão sensibilizados/as e despertados/as para a inclusão e a grande maioria considera que adota estratégias e iniciativas facilitadoras da participação de todos/as os/as estudantes, embora reconheçam que são indispensáveis mais meios humanos e tecnológicos. Apontam, ainda, a necessidade de formação para que melhor possam adequar as suas práticas de diferenciação pedagógica. É também referido que a instituição deverá estar vinculada à implementação de uma política de inclusão no ensino superior, comprometendo-se a eliminar os obstáculos ao sucesso pleno e ao envolvimento de todas as pessoas na vida académica, social e cultural. Conclui-se que é manifestamente urgente que as instituições de ensino superior assumam, em articulação com graus de ensino anteriores, a definição perfil do/a estudante com NE, atendendo à especificidade de cada estudante que venha a integrar as instituições. É, pois, tarefa do Estado legislar a inclusão de estudantes com necessidades especiais por forma tornar o ensino superior mais democrático e acessível a todos/as.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Equidade; Necessidades Especiais; Ensino Superior; Pedagogia Diferenciada.

Abstract:

At present, the access of students with special needs to higher education presents itself as one of the most challenging aspects of the inclusive education system in Portugal. In this line, we present a study about the perspectives and practices of teachers of a polytechnic higher education institution in view of the inclusion of students with special needs, as a contribution to the development of a culture of true inclusive and equitable education throughout life. A descriptive, exploratory, quantitative approach - 54 polytechnic higher education teachers participated in this study. A questionnaire survey adapted from the study "Guaranteeing access to the promotion of success" (Center for Research and Innovation in Education, Escola Politécnico do Porto, 2017) was used as a data collection instrument. From the analysis of the data it was verified that, despite the existence of a regulation to assign the status of the student with special needs in the Institution, it is urgent to standardize procedures, defining the mechanisms of reference, evaluation and intervention. The teachers interviewed are aware of and alert for inclusion and the vast majority consider that they adopt strategies and initiatives that facilitate the participation of all students, although they recognize that more human and technological resources are indispensable. They also point out the need for training so that they can better adapt their practices of pedagogical differentiation. It is also mentioned that the institution should be linked to the implementation of a policy of inclusion in higher education, pledging to eliminate obstacles to the full success and involvement of all people in academic, social and cultural life. It is concluded that it is clearly urgent that higher education institutions, in articulation with previous levels of education, define the profile of the student with special needs, taking into account the specificity of each student that is to integrate the institutions. It is therefore the task of the State to legislate the inclusion of students with special needs in order to make higher education more democratic and accessible to all.

Keywords: Inclusive education; Equity; Educational Needs; Higher education; Differentiated Pedagogy.

Projeto SOU, CONSIGO E FAÇO – A inclusão profissional das pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Helena Carona – Associação Incluir de Santarém, Portugal. helena.carona@gmail.com

Isabel Piscalho – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Portugal. isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Filipa Camacho – APPACDM de Santarém, Portugal. filipacamacho@gmail.com

Resumo:

Existe um mercado de recrutamento que, apesar das especificidades, encerra em si um elevado potencial para as organizações. Consciencializar a sociedade, em geral, e as entidades empregadoras, em particular, torna-se necessário para dar notoriedade à oportunidade de empregabilidade de pessoas com deficiência.

Urge incutir em Portugal a necessidade de promoção e implementação de medidas de apoio diferenciado e inclusivo para as pessoas que, apesar da sua especial condição, continuam aptas, ativas e procuram emprego.

Apresentamos o projeto “Sou, consigo e faço” cujo foco é a promoção do trabalho para pessoas com deficiência. O projeto foi financiado pela Fundação Montepio – FACES e envolve três parceiros de Santarém: Associação Incluir; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico e Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

O projeto tem como principais objetivos: criar ferramentas interativas de conhecimento e aproximação ao verdadeiro e real mundo das capacidades das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; divulgar, junto de associações de empresas e entidades do concelho de santarém e limítrofes, as ferramentas de facilitação do conhecimento e capacidades das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

O principal produto deste projeto será uma plataforma inovadora que tem como foco principal a concepção de um processo de recrutamento inclusivo que seja transversal a todas as empresas.

O propósito a longo prazo é incluir potenciais colaboradores/as no mercado de trabalho, criando, para isso, um mecanismo que faz este mercado funcionar como um processo que permite às empresas sistematizar a contratação e a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Palavras-chave: Inclusão; Emprego; Deficiência; Entidades Empregadoras.

Abstract:

There is a recruitment market which, despite its specificities, has a high potential for organizations. Conscientualizing society, in general, and employers, in particular, becomes necessary to make known the opportunity for employability of people with disabilities.

It is urgent to instil in Portugal the need to promote and implement differentiated and inclusive support measures for people who, despite their special status, remain fit, active and looking for work.

We present the "Sou, Consigo e Faço" project whose focus is the promotion of work for people with disabilities. The project was funded by Fundação Montepio - FACES and involves three partners from Santarém: Associação Include; School of Education of the Polytechnic Institute and Portuguese Association of Parents and Friends of the Deficient Citizen.

The main objectives of the project are: to create interactive tools of knowledge and approximation to the true and real world of the capacities of people with disabilities in the labor market; to disseminate, together with associations of companies and entities of the municipality of santarém and neighboring areas, the tools to facilitate the knowledge and skills of people with disabilities in the labor market.

The main product of this project will be an innovative platform whose main focus is the design of an inclusive recruitment process that is transversal to all companies.

The long-term purpose is to include potential employees in the labor market, creating a mechanism that makes this market work as a process that allows companies to systematize the recruitment and inclusion of people with disabilities in the labor market.

Keywords: Inclusion; Employment; Deficiency; Employers.

Comunidade surda: apoio na integração profissional

Ana Rodrigues – ADEIMA – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos, Portugal. anarodrigues.adeima@centroqualifica.gov.pt

Joana Magalhães - ADEIMA – Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos, Portugal. joana.magalhaes@adeima.pt

Resumo:

A Loja de Emprego é um projeto de carácter inovador e interativo, que tem como principais objetivos apoiar na inserção profissional de desempregados/as, promover a empregabilidade e orientar os indivíduos ao longo dos seus percursos individuais de formação e de integração profissional.

A Loja de Emprego é promovida pela Câmara Municipal de Matosinhos e pela ADEIMA - Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos. Desde 2016, tem trabalhado em parceria com o Centro Qualifica da ADEIMA com o intuito de dar uma resposta concertada às dificuldades de integração profissional e formativa que a comunidade surda enfrenta.

O trabalho da Loja de Emprego inicia com uma entrevista de balanço de competências, onde se pretende definir o perfil de procura, onde são exploradas experiências profissionais, competências profissionais e escolares/formativas, bem como os interesses e motivações. Esse é o momento em que, com o apoio de uma intérprete de língua gestual portuguesa, são encontradas as potencialidades e analisadas as dificuldades, tentando encontrar alternativas e sugestões, com o intuito de aumentar o potencial de empregabilidade de cada pessoa. Numa lógica de acompanhamento individual e contínuo da pessoa, dá-se ênfase às estratégias de procura de emprego, nomeadamente no apoio na elaboração do Curriculum Vitae, na elaboração de cartas de apresentação e candidatura espontânea, na resposta a anúncios e na preparação/simulação para a entrevista de emprego. Ao longo de todo o processo, o percurso é definido e reformulado com a pessoa surda, de acordo com o seu balanço de competências e necessidades. Em paralelo, é feita uma articulação com possíveis empregadores, o encaminhamento de pessoas desempregadas para ofertas de trabalho, serviço de interpretação em entrevistas profissionais e consequentemente, apoio personalizado na integração em contexto laboral, direcionado não só às pessoas surdas desempregadas mas também à própria organização.

Decorrente da sua condição, uma das maiores dificuldades sentidas pela comunidade surda em relação à inclusão no mercado de trabalho passa pela comunicação e pelo sentimento de discriminação. Por outro

INCLUDIT V

lado, no que diz respeito às percepções das empresas, ainda que se assinala uma crescente abertura face à integração de pessoas surdas, existe ainda um considerável número de organizações que apresentam muitas barreiras e um elevado desconhecimento face à capacidade de trabalho e de integração profissional desta população.

Desde que iniciamos este trabalho de acompanhamento, os resultados obtidos têm sido bastante positivos. Inscreveram-se na Loja de Emprego 39 pessoas surdas. Destas, 22 já integraram o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Loja de Emprego; Comunidade surda; Integração profissional; Balanço de competências.

Abstract:

The *Loja de Emprego* is an innovating and interactive project, with the main objectives of supporting the professional inclusion of unemployed people, promote the employability and support guidance to individuals through their individual path of training and professional integration.

The *Loja de Emprego* is promoted by *Câmara Municipal de Matosinhos* and by *ADEIMA - Associação para o Desenvolvimento Integrado de Matosinhos*. Since 2016, it has been working closely with ADEIMA's *Centro Qualifica* with the goal of giving a structured response to the professional and training integration difficulties that the deaf community faces.

The *Loja de Emprego's* work begins with competency assessment interview, where the objective is to identify the searching profile, where professional experiences are explored, professional and educational/training competencies, as well as interests and motivations. That is the moment when, with the support of a Portuguese sign language interpreter, potentialities are identified and difficulties are analysed, suggestions and alternatives are worked on, with the goal of potentiating the employability level of each individual. In a context of continuous and individual coaching, emphasis is given to the job searching strategies, namely in the support of elaborating the Curriculum Vitae, spontaneous introduction letters, answering job advertisements and the preparation/simulation of a job interview. Throughout the entire process, the path is defined and re-planned with the deaf person, taking into consideration their specific competencies and needs. In parallel, interactions are made with possible future employers, the matching of unemployed persons with job offers, translating services on professional interviews and afterwards, personalized support for the integration in labour environment, not only directed to the deaf unemployed person but to the organizations themselves.

INCLUDiT V

Due to their conditions, one of the major difficulties the deaf community faces, in regards to inclusion to working life, is the communication itself and the feeling of discrimination. On the other hand, in regards to the perceptions made by organizations, even facing an increase openness to the inclusion of deaf people, there is still a vast number of organizations that put a lot of barriers and an high level of misconception to the working and professional integration of these individuals.

The achieved results, since this coaching work started, have been very positive, 39 deaf people have registered themselves in *Loja de Empleo*, where 22 have integrated the working life.

Keywords: Loja de Empleo; Deaf community; Professional integration; Balance of competences.

O contributo da técnica da tecelagem na inclusão de pessoas com NEE no meio profissional - região do Algarve

Ana Conceição - Universidade do Algarve, Portugal. ai.rca@hotmail.com

Maria Guerreiro - Universidade do Algarve, Portugal. mcguerreiro@ualg.pt

Resumo

A atividade artesanal - Tecelagem - que ocupou outrora um lugar relevante na tradição e cultura da região do Algarve, foi promotora de um grande valor a nível comercial. Com o evoluir do tempo, a tecelagem encontra-se neste momento desvalorizada e em fase de extinção na região do Algarve. Contudo, ainda é desenvolvida por alguns artesãos e por indivíduos com necessidades educativas especiais (NEE). Fazendo nós parte de uma sociedade que tende a investir num futuro cada vez mais globalizado, por que não inovar e apostar, no desenvolvimento da técnica da tecelagem e melhorar as condições dos indivíduos com NEE que a promovem? O projeto de investigação que estamos a desenvolver tem como objetivo reconhecer a importância da atividade artesanal (tecelagem) efetuada por indivíduos com NEE, no desenvolvimento da região do Algarve e, identificar em que medida esta técnica pode contribuir para a sua inclusão no meio profissional da região. Foi utilizada uma metodologia qualitativa com base na recolha de dados através de um inquérito por questionário, entrevistas (exploratória e semiestruturada) e, num workshop realizado por indivíduos com NEE. Participaram no workshop especialistas de áreas diferentes embora complementares ao estudo, com o objetivo de demonstrar que o trabalho promovido por estes pode proporcionar o desenvolvimento da região. Com este estudo, podemos aferir que é possível criar novos locais de trabalho para indivíduos com NEE, num momento em que o grau de empregabilidade destas pessoas é baixo, e a tecelagem, como processo produtivo, impulsiona a inclusão na sociedade, no mercado de trabalho e incrementa uma fonte de rendimento.

Palavras-chaves: Inclusão; Necessidades educativas especiais; Artesanato/ tecelagem; Ensino/aprendizagem; Orientação profissional

Abstract

Weaving is a craft activity that once occupied a place of importance in the region of Algarve, promoting a great value commercially. Nowadays, it was found that weaving is currently going through a phase of extinc-

tion in the Algarve region and consequent devaluation of this craft activity. However, it is still used by some artisans and by some people with Special Educational Needs. Although we live in a globalized society focused on innovation, we should invest in the development of craftwork and in people with Special Educational Needs. This research project has the purpose to recognize the importance of artisanal activity (weaving) performed by people with Special Educational Needs in the development of the Algarve region and identify how the weaving technique may enable their inclusion in professional life in this region. This research followed a qualitative methodology. Data collection was developed through a survey by questionnaire, interviews (exploratory and semi-structured) and a workshop performed by people with Special Educational Needs, with several participants, experts from different areas but complementary in their nature, to prove that this kind of work may help to develop our region. Bearing in mind that people with Special Educational Needs face more difficulty in finding a job, this research project intends to present the weaving technique as a productive process, which promotes social inclusion and in professional life, as it also provides a source of income.

Keywords: Inclusion; Special Educational Needs; Craftwork/weaving; Teaching-learning process; Career guidance

Qualidade de vida, através de um lugar na comunidade

Eulália Albuquerque - Ministry of Education, Portugal. eulalia39@hotmail.com

Mário Pereira - ASSOL, Portugal. mariopereira@assol.pt

Catarina Martins - IPCDVS - FPCEUC, Portugal. cat.martins.form@gmail.com

Resumo

O GAPRIC (Gabinete de Apoio a Programas Incluídos na Comunidade) é uma modalidade de apoio conceptualizada pela ASSOL ([Associação de Solidariedade Social de Lafões](#)) que surgiu como resposta aos problemas sentidos pelas pessoas com deficiência e/ou incapacidade/Perturbações do foro da saúde mental e suas famílias na transição para a vida pós-escolar. O isolamento e a sobrecarga da rede familiar são aspetos transversais que decorrem da debilidade das respostas tipificadas após o terminus da escolaridade, pautada pela inclusão. Acresce, ainda, a dificuldade de pessoas adultas, com formação profissional concluída, acederem a um emprego e a falta de resposta para as situações em que as pessoas com deficiência têm autonomia para realizar tarefas socialmente úteis, mas não precisam ou não querem um apoio institucionalizado.

O GAPRIC pretende impulsionar a participação social e qualidade de vida dos participantes, com envolvimento e co-responsabilização e da comunidade, na inclusão e plena participação cívica de pessoas em situação de exclusão. Tem por base o planeamento centrado na pessoa. Trata-se de uma abordagem com uma filosofia humanista que disponibiliza a cada pessoa apoios, por si escolhidos, projetando-as para um futuro desejado. As actividades propostas nascem sempre da exploração de sonhos e motivações dos participantes. Pretendemos apresentar uma experiência de inclusão, neste âmbito, vivida no concelho de Viseu.

Palavras-chave: GAPRIC; qualidade de vida; participação social; pensamento centrado na pessoa.

Abstract

GAPRIC (Community Entity Support Office) it's a support modality created by ASSOL that emerges as an answer to the problems experienced by individuals with disabilities/health problems and their families in the transition process to a post-scholar life (social and work contexts). The isolation and overload of family networks are transversal aspects that result from the weakness of the typified responses after the terminus of regular school. based on inclusion. It is difficult for adults after vocational training, to apply for a job. At the

INCLuDiT V

same time, there's a lack of responses to people with disabilities who are autonomous to perform socially useful tasks, but cannot access a job and don't need or don't want institutionalized support.

GAPRIC aims to boost social participation and quality of life of participants, in situations of exclusion, through community involvement, towards co-accountability in inclusion and full civic participation. It's based on the person-centered planning. It is an approach with a humanistic philosophy that allows each person to have support, chosen by them, towards a desired future. Suggested activities are always raised from the exploration of dreams and motivations of each participant.

Keywords: quality of life; social participation; person-centered thinking.

Acessibilidade dos recursos digitais produzidos e partilhados pelas Bibliotecas de Ensino Superior

Bruno Guimarães Marçal – Universidade Católica Portuguesa, Portugal. bruno.marc@ucp.pt

Filipe Alexandre Silva Santos – Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. fsantos@ipleiria.pt

Resumo

As Bibliotecas de Ensino Superior (BES) afirmam-se, entre outras funções, como produtoras e gestoras de recursos que visam ampliar a autonomia dos seus utilizadores nos domínios da literacia da informação e digital. Mas em que medida os processos de comunicação e os recursos de informação produzidos e partilhados pelas BES, especialmente em suporte digital, cumprem boas práticas ao nível da acessibilidade? Este facto pode ser determinante para assegurar que todos os estudantes, nomeadamente com Necessidades Educativas Especiais, possam fazer uso destes recursos, contribuindo para a criação de contextos inclusivos.

Na sequência de uma investigação desenvolvida no contexto do Mestrado em Comunicação Acessível do Instituto Politécnico de Leiria, a qual contemplou um inquérito por questionário dirigido às BES registadas no Diretório das Bibliotecas de Ensino Superior em Portugal, gerido pela Associação Portuguesa de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas (BAD), constatou-se que a maioria dos recursos digitais são produzidos pelos próprios colaboradores das bibliotecas, sem que tenham recebido qualquer formação específica ao nível da acessibilidade.

Contudo, quase metade das instituições assegura ter em atenção boas práticas neste domínio embora não procedam a qualquer processo de validação para aferir a existência de inconformidades técnicas. A análise de alguns regulamentos e páginas web disponibilizados por BES contactadas no âmbito desta investigação sugere um desfasamento entre a perceção e a prática relativamente ao cumprimento de boas práticas de acessibilidade. Acresce que a grande maioria das bibliotecas afirmam não existir qualquer diretiva por parte da instituição que recomende o cumprimento de boas práticas de acessibilidade.

Pretende-se com a produção deste poster sistematizar e apresentar os principais resultados e conclusões obtidos após a análise dos inquéritos por questionário aplicados às BES.

Palavras-chave: Acessibilidade digital, Bibliotecas de Ensino Superior, Comunicação, Inclusão, Recursos digitais, Usabilidade

Abstract

Higher Education Libraries play a fundamental role producing and managing resources aiming the autonomy of their users in the fields of information and digital literacy. However, are the communication processes and the information produced and shared by the libraries, especially in digital format, comply with good accessibility practices? This can be critical to ensure that all students, especially those with special educational needs, can make use of these resources, contributing to the creation of inclusive environment.

An investigation carried out in the context of the Masters in Accessible Communication of the Polytechnic Institute of Leiria, which included a questionnaire survey applied to the BES registered in the Directory of Libraries of Higher Education in Portugal, managed by the Portuguese Association of Librarians, Archivists and Documentalists, shows that most of the digital resources are produced by the librarians themselves, without any specific training related to accessibility.

However, almost half of the institutions ensure that good practice are taken into account in this area, although they do not undertake any validation process to assess the existence of technical non-conformities. The analysis of some regulations and web pages made available by Higher Education Libraries contacted in the scope of this research suggests a mismatch between the perception and the practice regarding compliance with good accessibility practices. In addition, the vast majority of libraries state that there is no directive on the part of the institution recommending compliance with good practices of accessibility.

The aim of this poster is to systematize and present the main results and conclusions obtained after the analysis of the questionnaire surveys applied to Higher Education Libraries.

Keywords: Digital accessibility, Communication, Digital resources, Higher Education Libraries, Inclusion, Usability

A inclusão não se faz sozinha: a cooperação entre a Biblioteca da Universidade de Aveiro e a comunidade

Ana Bela Martins – Universidade de Aveiro, Portugal. abela@ua.pt

Andrea Martins – Universidade de Aveiro, Portugal. andrea.c.mart@ua.pt

Rita Gonçalves – Universidade de Aveiro, Portugal. ritaisabel@ua.pt

Resumo:

As bibliotecas da Universidade de Aveiro (UA) têm como missão fundamental disponibilizar recursos e serviços para apoiar o ensino e a aprendizagem, assim como contribuir para a inclusão de todos e garantir o acesso generalizado à informação e ao conhecimento científico. O Serviço de Apoio ao Utilizador com Necessidades Especiais (SAUNE) das bibliotecas da UA tem desenvolvido a sua atividade para que esse acesso seja concretizado junto dos estudantes e outros utilizadores com necessidades educativas especiais (NEE). Tem também promovido práticas de acessibilidade na produção e gestão dos recursos de informação disponibilizados pelas bibliotecas da UA. Nos últimos anos, o SAUNE, inserido num ecossistema favorável ao seu crescimento, tem alargado a sua ação a outras áreas, nomeadamente a da sensibilização para as questões relacionadas com a inclusão e a acessibilidade, cooperando com outras unidades. Com este poster pretende-se abordar o papel social que uma biblioteca do ensino superior pode assumir na sensibilização para estas questões, dando a conhecer as iniciativas e parcerias que o SAUNE tem vindo a desenvolver em colaboração com a comunidade interna e externa à Universidade.

Palavras-chave: Bibliotecas de ensino superior; inclusão; acessibilidade; necessidades educativas especiais; cooperação com a comunidade

Abstract:

The main mission of the libraries of the University of Aveiro is to provide resources and services to support teaching and learning, as well as to contribute to the inclusion of all and to ensure widespread and uniform access to information and scientific knowledge. The Service for Users with Special Needs in Library of the University of Aveiro has been developing its activity in order to assure that access for students and other users with special educational needs. This service has also been promoting accessibility practices in the production of information resources made by the University libraries. In the last years, the Service for Users with

INCLUDiT V

Special Needs, integrated into a favorable ecosystem to its growth, has been extending its action to other areas, including raising awareness of issues related to inclusion and accessibility, cooperating with other units. The purpose of this poster is to show the social role that an academic library can assume in raising awareness of these issues, mentioning the initiatives and partnerships that the Service for Users with Special Needs has been developing in collaboration with the internal and external community.

Keywords: Academic libraries; inclusion; accessibility; special educational needs; cooperation with the community

Acessibilidade na Igreja: um estudo de caso

Raquel Meireles - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda, Portugal.

Ana Prada - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Portugal.

Vanda Palas - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Jorge Novo - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Luísa Garcia - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Luísa Fernandes - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Sílvia Garcia - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

António Ramião - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Samuel Almeida - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Tiago Alves - Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda. Portugal.

Resumo

A existência de barreiras arquitetónicas pode influenciar o exercício pleno da cidadania das pessoas com Necessidades Especiais (NE). Em Portugal o Decreto-Lei nº163/2006 de 8 de Agosto implementa e regula o Regime de Acessibilidade dos edifícios públicos e privados. Nele é reafirmada a necessidade de condições de acessibilidade que assegurem os direitos das pessoas com NE. Neste contexto, o estudo desenvolvido pela equipa do Serviço Diocesano da Pastoral a Pessoas com Deficiência da Diocese Bragança-Miranda apresenta uma componente empírica que objetiva identificar as barreiras arquitetónicas que impedem a acessibilidade e a utilização independente dos edifícios destinados ao turismo religioso ou ao exercício de cultos religiosos numa cidade do interior de Portugal, bem como identificar potenciais soluções para as mesmas. Para o efeito foi elaborada uma lista de verificação baseada no Decreto-Lei em vigor e organizada em três categorias (espaço circundante, espaço exterior e interior do edifício). A análise das doze Igrejas existentes revela que ainda subsistem obstáculos que interferem com o uso independente destes espa-

INCLUDiT V

ços por parte das pessoas com NE. Com base nos dados obtidos são ainda debatidas propostas que permitam a fruição destes espaços por todos os cidadãos.

Palavras-chave: Necessidades Especiais, Inclusão, Acessibilidade, Barreiras.

Abstract

The existence of architectural barriers can influence the active citizenship of people with Special Needs (SN). In Portugal, Decree-Law nº163 / 2006 of August 8th implements and regulates the Accessibility Regime for public and private buildings. It reaffirms the need for accessibility conditions that ensure the rights of people with SN. In this context, the study presents an empirical component that aims to identify the architectural barriers that prevent the accessibility and independent use of buildings destined to the religious tourism or the exercise of catholic religious cults in a city in the interior of Portugal, as well as to identify potential solutions for them. For this purpose a checklist was drawn up based on the Decree-Law and organized into three categories (surrounding space, exterior and interior space of the building). The analysis of the twelve existing Churches reveals that there are still obstacles that interfere with the independent use of these spaces by people with SN. Based on the data obtained proposals are discussed in order to allow for the fruition of these spaces by all citizens.

Keywords: Special needs; Inclusion; Accessibility; Barriers.

Perspetivas dos profissionais acerca do trabalho colaborativo inter-profissional, nas UCCI

Joana Sesta - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. joanasesta23@gmail.com

Susana Soares-Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. susana2495@gmail.com

Etelvina Lima - Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. etelvina.lima@ipleiria.pt

Resumo

Atualmente verificam-se alterações demográficas que se traduzem no aumento de Pessoas em situação de dependência e que conduzem ao desenvolvimento das Unidades de Cuidados Continuados Integrados (UCCI), em Portugal (O'Brien, 2013; Monteiro, Santos, & Costa, 2013). Estas UCCI foram criadas com o intuito de promover a funcionalidade da Pessoa, através da reabilitação com foco na participação social, potenciado a inclusão na sociedade e, consequentemente, o aumento da qualidade de vida. Existe cada vez mais evidência que suporta a utilização do Trabalho Colaborativo Interprofissional (TCI) como forma para melhorar a qualidade dos serviços prestados em saúde e, consequentemente, a qualidade de vida das pessoas em situações de dependência (Organización Mundial de la Salud, 2013; Monteiro et al. 2013). Assim, tendo em consideração as evidências que demonstram a importância da colaboração interprofissional em saúde, a concretização deste estudo tem como finalidade contribuir para o conhecimento acerca das perspetivas que os profissionais de saúde têm relativamente às práticas de TCI nas UCCI que integram.

Objetivos: Analisar as perspetivas dos profissionais acerca do TCI nas unidades de cuidados continuados integrados, na região centro de Portugal.

Metodologias: O estudo é de carácter descritivo simples, inserido num paradigma de investigação quantitativo. Para a recolha dos dados, foram aplicados dois instrumentos online: o Questionário sociodemográfico e o PINCOM-Q (Ødegård, 2006). Para a aplicação do PINCOM-Q foi realizada a tradução e adaptação, fazendo recurso ao método de Delphi. Este instrumento avalia as perspetivas dos profissionais de acordo com 3 dimensões: Nível Individual, Nível de Grupo e Nível Organizacional da Instituição. A amostra deste estudo é constituída por 31 profissionais de 11 unidades de internamento. O método de tratamento dos dados utilizado no estudo é quantitativo, realizando-se uma análise estatística descritiva e inferencial.

Resultados: Através da análise descritiva, a nível individual, os profissionais consideram a motivação como o factor mais importante para o TCI, com uma média de 1,73; a nível de grupo, salientam o apoio social e a

INCLUDIT V

liderança de grupo, obtendo-se as médias de 2,88 e 3,15, respetivamente; a nível organizacional da instituição, obteve-se uma média de 2,93 na subscala “cultura da instituição”, sendo este o fator mais relevante para prática do TCI. Na análise estatística inferencial calculou-se um alfa de Cronbach de 0,87 para a globalidade do instrumento.

Conclusões: Os profissionais estão motivados e consideram vantajoso a utilização do TCI. No entanto, no núcleo das equipas não existe consonância nas opiniões relativamente a todos os princípios do trabalho colaborativo interprofissional, o que poderá condicionar a implementação desta abordagem na prática. Esta realidade pode condicionar os resultados de um trabalho que promova a inclusão da Pessoa dependente

Palavras – chave: Interprofissional; Colaborativo; Cuidados Continuados Integrados; Terapia da Fala; Inclusão.

Abstract

Currently, there are demographic changes that translate into the increase of people in a situation of dependency and that lead to the development of Integrated Continuing Care Units (UCCI) in Portugal (O'Brien, 2013, Monteiro, Santos, & Costa, 2013). These UCCI were created with the purpose of promoting the functionality of the Person, through rehabilitation focused on social participation, fostering inclusion in society and, consequently, increasing the quality of life. There is increasing evidence that supports the use of Interprofessional Collaborative Work (TCI) as a way to improve the quality of health services and, consequently, the quality of life of people in situations of dependence (World Health Organization, 2013; Monteiro et al., 2013). Thus, taking into account the evidences that demonstrate the importance of interprofessional collaboration in health, the purpose of this study is to contribute with knowledge about the perspectives that health professionals have regarding the ICC practices in the UCCI that they integrate.

Objectives: To analyze the perspectives of the professionals about the ICC in the integrated care units in the central region of Portugal.

Methodologies: The study is of a simple descriptive character, inserted in a quantitative research paradigm. For the data collection, two instruments were applied through google forms, namely the Sociodemographic Questionnaire and PINCOM-Q (Ødegård, 2006). For the application of PINCOM-Q, translation and adaptation were performed, making use of the Delphi method. This instrument evaluates the professionals' per-

INCLuDiT V

spectives according to 3 dimensions: Individual Level, Group Level and Institutional Level. The sample of this study consists of 31 professionals from 11 inpatient units. The method of data treatment used in the study is quantitative, performing a descriptive and inferential statistical analysis.

Results: Through the descriptive analysis, at the individual level, professionals consider motivation as the most important factor for the ICC, with a mean of 1.73; at the group level, highlight the social support and group leadership, obtaining the averages of 2.88 and 3.15, respectively; at the or-ganizational level of the institution, an average of 2.93 was obtained in subscale "culture of the institution", being this the most relevant factor for the practice of TCI. In the inferential statistical analysis a Cronbach's alpha of 0.87 was calculated for the whole instrument.

Conclusions: The professionals are motivated and consider the use of ICT to be advantageous. At the core of the teams, however, there is no consensus on all the principles of cross-industry collaborative work, which may condition the implementation of this approach in practice. This reality can condition the results of a work that promotes the inclusion of the dependent Person.

Keywords: Interprofessional; Collaborative; Integrated Continuing Care; Inclusion.

Referências:

- Monteiro, C., Santos, O., & Céu Costa, M. (2013). Continuous Care Units: a response to aging and dependency in Portugal. *Health and Society | Saúde e Sociedade Biomed Biopharm Res*, 2(10), 163–178.
- O'Brien, T. (2013). The impact of an aging population on palliative care.: Sistema de descoberta para FCCN. *Journal of Pain & Palliative Care Pharmacotherapy*, 27(4), 389-91.
- Ødegård, A. (2006). Exploring perceptions of interprofessional collaboration in child mental health care. *International Journal of Integrated Care*, 6(4).
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. Ginebra.

Comunicação Visual para Projeto de Acessibilidade para Turismo

Maria Caeiro M. Guerreiro - Universidade do Algarve, Portugal. mcguerreiro@ualg.pt.

Pedro Manuel M. de O. Martins Calado - Universidade do Algarve, Portugal. pedcalado@gmail.com.

Resumo

A criação de um conjunto integrado de iniciativas no sentido de melhorar a acessibilidade para turistas - na rede de transportes públicos no Algarve - implicou a resolução das necessidades de comunicação destas iniciativas, quer no sentido da sua divulgação, quer no sentido operacional/de funcionamento, que possibilitam uma utilização do sistema pelos públicos a que é destinado.

O primeiro objetivo deste projeto consistiu inicialmente em criar uma base de referências teóricas na área da comunicação acessível, para que os os alunos do 2.º ano do curso de Design de Comunicação da ESEC/UAlg adquirissem conhecimentos e competências que lhes permitissem projetar produtos que fossem eficazes para públicos com acessibilidade reduzida, como por exemplo os amblíopes, os cegos, os idosos, as pessoas com trailer ou em cadeiras de rodas. O presente estudo faz parte do Projeto de Investigação Científica e Desenvolvimento Tecnológico ACCES4ALL – Acessibilidade para Todos no Turismo. O turista deverá conseguir planear viagens na região, utilizando o autocarro como meio de transporte e com o apoio de produtos de comunicação visual, impressos e digitais, tais como um site, uma “app”, produtos de divulgação, painéis com informação nas paragens de autocarro e “mupi”, entre outros.

Após a criação dos produtos, aferimos a existência de dois tipos de respostas ao problema colocado. O grupo de alunos que utilizou como apoio toda a base teórica conseguiu obter resultados com qualidade na resposta às exigências do projeto, ao contrário dos restantes, que apresentaram produtos com fragilidades, prejudicando a sua utilização pelos públicos-alvo. Perante esta situação concluímos que é essencial que os alunos e os futuros profissionais passem a avaliar a adequação aos aspetos acessíveis e, devem ainda passar a incorporar a inclusividade, não como uma exceção, mas como uma forma de melhorar a qualidade do projeto de comunicação e maximizar o alcance da comunicação.

Palavras-chave: Comunicação acessível; Design de comunicação; Design inclusivo; Acessibilidade; Usabilidade.

Abstract

INCLuDiT V

The creation of an integrated set of initiatives to improve accessibility for tourists - on the Algarve's public transport network - implies the resolution of its communication needs.

Given the existing obstacles, the first objective of this project was creating a theoretical reference base in the area of accessible communication, so that the students of the 2nd year of the Communication Design course of ESEC/UAlg could acquire knowledge and skills that would enable them to design products that would be effective for disabled users, such as the visually impaired, the blind, the elderly, people on a trailer or on wheelchairs. The present study is part of the ACCES4ALL Scientific Research and Technological Development Project - Accessibility for All in Tourism. The tourist should be able to plan trips in the region, using the bus as transportation and with the support of visual and digital communication products such as a website, an app, advertisements and lightbox panels, among others.

After the creation of the products, we verified the existence of two types of answers to the problem placed. The group of students that used all the theoretical support as a support was able to obtain quality results, while the remaining students presented products with weaknesses, with little use by the target audiences. We concluded that it is essential that students and future professionals start to assess their appropriateness to the accessible aspects, and should also promote inclusiveness, not as an exception, but as a way of improving the quality of the communication projects and maximizing their reach.

Keywords: Affordable communication; Graphic design; Inclusive design; Accessibility; Usability